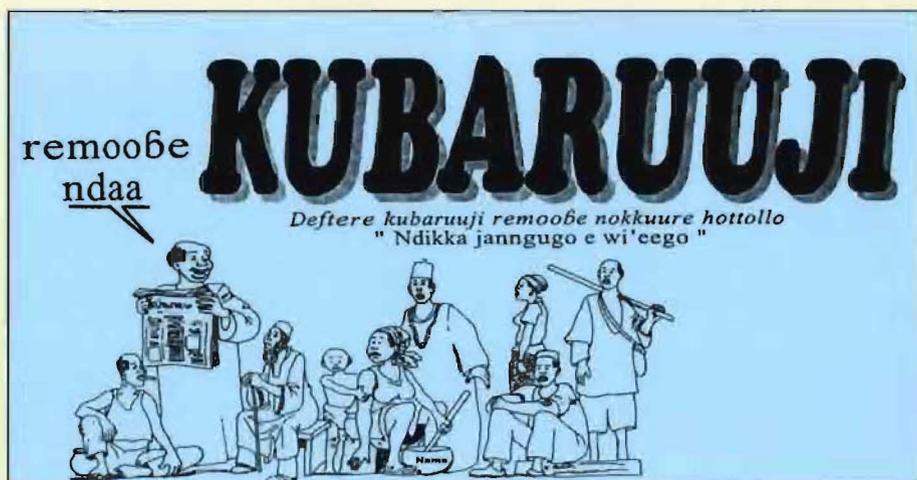


Henry Tourneux (dir.)

Langues, cultures et développement en Afrique



KARTHALA

**LANGUES, CULTURES ET DÉVELOPPEMENT
EN AFRIQUE**

KARTHALA sur Internet : <http://www.karthala.com>
Paiement sécurisé

Couverture : Paysans, voici *Les Nouvelles*, le journal d'information
des paysans de la zone cotonnière. « Mieux vaut lire [par soi-même]
que de se faire dire [par quelqu'un d'autre]. »
Dessin de Louis-Marie NAMA, SODÉCOTON, Garoua (Cameroun).

© Éditions KARTHALA, 2008
ISBN : 978-2-84586-985-1

Henry Tourneux (dir.)

Langues, cultures et développement en Afrique

**Éditions KARTHALA
22-24, boulevard Arago
75013 Paris**

*à la mémoire de Kézié Koyenzi LÉBIKAZA
vice-doyen de l'Université de Kara (Togo)
qui nous avait promis un article pour ce volume
(† 19 août 2006)*

et

*à la mémoire d'EDEMA Atibakwa Baboya
notre ami et collègue du LLACAN
(† 1^{er} mai 2007)*

Donques les Langues ne sont nées d'elles mesmes en façon d'Herbes, Racines, & Arbres : les vnes infirmes, & debiles en leurs espèces : les autres saines, & robustes, & plus aptes à porter le faiz des conceptions humaines : mais toute leur vertu est née au monde du vouloir, & arbitre des mortelz. Cela (ce me semble) est vne grande rayson, pourquoy on ne doit ainsi louer vne Langue, & blamer l'autre : veu qu'elles viennent toutes d'vne mesme source, & origine : c'est la fantasie des hommes : & ont été formees d'vn mesme iugement, à vne mesme fin : c'est pour signifier entre nous les conceptions, & intelligences de l'esprit. Il est vray que par succession de tens les vnes pour avoir été plus curieusement reiglées sont deuenues plus riches, que les autres : mais cela ne se doit attribuer à la felicité desdites Langues, ains au seul artifice, & industrie des hommes.

Joachim DU BELLAY, *La Deffence, et illvstration de la langue francoyse*, Livre premier, Chapitre I, Imprimé à Paris pour Arnoul l'Angelier, tenant sa Bouticque au second pillier de la grand'sale du Palays, 1549.

Introduction

Notre siècle, *mutatis mutandis*, n'est pas sans rappeler celui de la Renaissance française, et les problèmes linguistiques qui tourmentaient Joachim du Bellay ont bien des points communs avec ceux qui se posent en Afrique actuellement. Toute bonne littérature et tout écrit savant ne pouvaient, à l'époque, être qu'en latin. Les textes de référence étaient en priorité les textes grecs. La langue française, qualifiée de « vulgaire », était donc l'apanage du « bas peuple », et peu de gens trouvaient à y redire. Les savants dissertaient en latin, le peuple cultivait la terre en parlant des dialectes, français ou autres, non écrits, ou du moins cantonnés dans des écrits dévalorisés. Le poète poussait alors ce cri du cœur :

Pourquoy sommes nous tant iniques à nous mesmes ? Pourquoy mandions nous les Langues estrangeres, comme si nous auions honte d'vser de la nostre¹ ?

Pourtant, observait-il, il n'y a pas de différence de nature entre les langues ; il n'y en a pas qui soient plus faibles, et d'autres mieux faites pour exprimer la pensée. Elles ont toutes été créées par l'homme et leur utilité est d'exprimer et de communiquer (« d'exprimer entre nous » d'après le texte original de du Bellay) les pensées humaines. S'il est vrai que certaines langues sont plus riches que d'autres du point de vue de leur vocabulaire, cela aussi résulte de l'action des hommes ; il est donc dans le pouvoir de l'homme d'« amplifier la langue » si le besoin s'en fait sentir. L'avenir a donné pleinement raison au poète, puisque le français est devenu depuis la grande langue que l'on sait.

1. Joachim du Bellay, *Le Second livre de la deffence, et illvstration de la langue francoyse*, Chapitre XII, Exhortation aux Francoys d'ecrire en leur Langue : avecques les Louanges de la France, 1549.

Il ne faut certes pas pousser la comparaison trop loin, et l'on ne peut sans doute espérer que le *wolof*, le *fulfulde*, le *hausa* ou le *kiswahili* donnent un jour naissance à autant d'écrits que la langue française. À la Renaissance, en effet, le français était en concurrence avec une langue morte, le latin ; de nos jours, les langues africaines ont des « adversaires » autrement plus redoutables dans l'anglais et le français, et demain peut-être le *putonghua* et le *hindi*.

Mais pourquoi parler d'« adversaires » ? Le paysan du Niger a-t-il envie ou besoin d'être mêlé à une guerre des langues ? Ses activités habituelles l'exigent-elles ? A-t-il un intérêt quelconque à devenir un pion de plus sur l'échiquier de la francophonie ? Ou plutôt, n'aspire-t-il pas à vivre mieux, dans de bonnes conditions de sécurité physique, intellectuelle et morale² ? La solution linguistique la plus économique, pour lui, n'est-elle pas, dans toutes les activités de la vie quotidienne, de pouvoir faire usage de sa propre langue ou de l'une des langues de son répertoire ? Devrait-il obligatoirement en passer par l'apprentissage d'une langue étrangère pour se développer ?

Depuis la décennie qui a précédé les indépendances, plusieurs voix d'intellectuels africains de renom³ se sont fait entendre pour réclamer l'officialisation de l'usage des langues africaines en Afrique. C'était pour eux une question de dignité, de reconnaissance du patrimoine culturel et historique, et de pragmatisme, tout bonnement. Il fallait quand même d'abord combattre l'idée, fort répandue pendant toute l'époque coloniale, que les langues africaines (on disait plutôt les patois ou les dialectes) étaient pauvres (le *sango*, prétendaient certains, ne comptait que deux ou trois cents mots, par exemple) et incapables d'abstraction. C'est dans ce contexte délétère que C. A. Diop⁴ a eu l'idée folle de traduire en *wolof* un résumé de la théorie de la relativité d'Einstein. Il y a peu de chances que le résultat soit probant, mais l'objectif était de provoquer un électrochoc dans les esprits. Le philosophe camerounais Ébénézer Njoh-Mwellé⁵ pensait, quant à lui, que la possibilité de traduire un texte technique d'une langue européenne dans une langue africaine n'est pas un critère qui permette de juger des aptitudes de cette dernière :

-
2. Pour une approche renouvelée de la notion de sécurité, on se reportera à CHÂTAIGNER Jean-Marc et MAGRO Hervé (dir.), 2007, *États et sociétés fragiles : Entre conflits, reconstruction et développement*, Paris, Karthala, 568 p.
 3. On citera principalement Cheikh Anta DIOP, 1954, *Nations nègres et culture*, Paris, Présence Africaine (rééd. 1979, 572 p.).
 4. 1954, *op. cit.*
 5. NJOH-MOUELLÉ Ébénézer, 2006 (1^{ère} éd. 1975), *Jalons II : L'africanisme aujourd'hui*, Yaoundé, CLÉ, p. 48.

Je trouve quant à moi que c'est une entreprise dénuée de sens que de chercher à prouver l'aptitude philosophique de nos langues africaines en cherchant par exemple à traduire en douala ou en bassa, la formule kantienne que voici : *le temps et l'espace sont des intuitions sensibles pures a priori*. En supposant que cette formule soit intraduisible en douala, cela ne prouverait pas l'inaptitude de la langue douala à véhiculer une pensée philosophique.

En filigrane, il se démarquait donc du savant sénégalais, ouvrant ainsi la voie à une défense plus plausible des possibilités des langues africaines.

Au cours des années 1965-1975, un grand enthousiasme s'est manifesté dans les milieux universitaires, notamment chez les linguistes. On en trouve un écho dans les multiples rapports de l'UNESCO sur les langues, l'éducation et la culture. Des conférences ont été organisées sur le sujet dans presque tous les pays « francophones » d'Afrique. Souvent, le dogmatisme l'y disputait à l'utopie ou à l'intransigeance⁶. Voyant les risques potentiels inhérents à la question linguistique, les politiques, avec une belle unanimité et un encouragement de l'ancienne métropole coloniale, ont décidé qu'il était urgent de ne pas statuer. Que les linguistes et autres pédagogues continuent, s'ils le désirent, à disserter sur les mérites des langues locales, mais les États ne reconnaîtront que le français à titre officiel. L'authenticité africaine n'est belle et appréciable que traduite en français, et la promotion sociale « verticale » ne peut se faire que grâce à la langue de l'ex-colonisateur.

Condamnées à rester dans les coulisses de l'État, les langues africaines n'ont pas toutes végété pour autant. En même temps que la langue française se dialectalisait en Afrique, perdant ainsi potentiellement sa fonction de promotion sociale, et posant de nouveaux problèmes non encore résolus à ce jour⁷, de nombreuses langues africaines à usage véhiculaire gagnaient du terrain ; on peut citer le

-
6. Les linguistes exigeaient, en effet, que l'on s'en tienne à l'alphabet international africain. Mais on ne disposait pas de l'outil informatique, à l'époque, et ces problèmes de graphie apparaissaient souvent comme insurmontables.
 7. Nous faisons référence à la question de la « norme endogène » que certains linguistes et/ou pédagogues voudraient, dans le cadre de l'enseignement, substituer à la norme du français standard. Pour le Cameroun, on trouvera un écho de ces discussions dans *Langues et Communication* 3, 2 (octobre 2003), « Quel français parlons-nous ? » ; *ibid.* 5 (2004) « Contributions à la question de la norme du français » ; *ibid.* 6 (janvier 2007), « Insécurité linguistique et ethnostylistique », Université de Yaoundé I.

wolof au Sénégal, le *bamanan* au Mali, le *jula* au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, le *hausa* au Nigeria, au Niger et au Ghana, le *fulfulde* au Cameroun, le *sango* en République Centrafricaine, etc.

Pendant tout ce temps, les linguistes et autres spécialistes de la planification linguistique étaient frappés de la malédiction de Sisyphe. Sans cesse ils démontraient d'abord la possibilité, puis les avantages d'une utilisation raisonnée des langues africaines à l'école, ou dans la vie de la nation. Sans cesse ils menaient des expériences scolaires pilotes, toutes plus prometteuses les unes que les autres⁸. Mais à peine avaient-ils achevé leur démonstration qu'ils comprenaient que le politique ne les suivrait pas, pire même, qu'il les ignorait superbement, abrité derrière le rempart de la francophonie. Les espoirs retombaient et il fallait tout reprendre à zéro. Les intellectuels eux-mêmes, n'ayant pas besoin d'une quelconque langue africaine pour leur promotion personnelle, qui passe par le français et/ou l'anglais, hochent gentiment la tête devant tant d'acharnement. Pourtant, les beaux discours ne manquent pas, de leur côté, sur la nécessité qu'il y a de sauvegarder le patrimoine immatériel de l'Afrique. Ils semblent oublier, paradoxalement, que, pour immatériel qu'il soit, ce patrimoine se trouve coulé dans une forme matérielle, qui est celle de la langue parlée. Il leur est aussi plus commode, pour certains, de se réfugier dans un passé mythique prestigieux – celui de l'Égypte pharaonique, généralement – et de jouer les victimes de l'Histoire, que de relever les défis contemporains du développement humain⁹.

Pour compléter ce survol, il faut ajouter que, dans ce domaine du développement, l'illusion technocratique a frappé même dans les rangs des linguistes. Nombreux sont ceux qui ont imaginé (et malheureusement, qui imaginent encore, dans certaines officines internationales qui se disent spécialistes des langues) qu'il suffisait d'établir une orthographe pratique de la langue, puis de créer des petits livrets d'alphabétisation, de calcul, de santé, etc., pour avoir contribué au développement de telle langue et donc de la population qui la parle. Si ces choses sont utiles, et même indispensables, elles sont loin de suffire ; il faut en effet avoir une approche systémique de la question des langues et du développement, et

-
8. On trouvera une excellente argumentation en faveur de l'expérience camerounaise de PROPELCA, menée par le professeur Maurice Tadadjeu, dans GFELLER Élisabeth, 2000, *La Société et l'école face au multilinguisme : L'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun*, Paris, Karthala, 248 p.
 9. Lire à ce sujet Clarence E. WALKER, 2004, *L'Impossible retour : À propos de l'afrocentrisme*, Paris, Karthala, 232 p.

la composante que l'on a tendance à oublier, outre celle du multilinguisme inhérent à toutes les situations africaines, est celle de la culture.

J'en donnerai un exemple, pris dans une petite brochure en français, destinée aux enfants du monde entier (et plus particulièrement de France et d'Afrique francophone)¹⁰. Ce livret raconte l'histoire d'une petite fille noire, adoptée par une famille hollandaise, qui vit avec le VIH. Le récit et les illustrations sont sans nul doute excellents pour les petits Hollandais qui sont habitués à voir à la télé des dessins animés peuplés de dragons plus ou moins sympathiques, succédanés de dinosaures anthropomorphisés. En effet, le virus du SIDA y est personnifié sous la forme d'un « petit dragon ». D'après l'illustration, il est de couleur verte. Par ailleurs, la petite Brenda (dont le nom est peu accrocheur en dehors de la culture anglo-saxonne) donne à manger aux canards, aime faire voler son cerf-volant, aider sa maman à faire des crêpes, mettre les doigts dans la confiture... À longueur de pages, il est question de câlins et de « câlinou¹¹ ».

À tout cela, il n'y aurait rien à redire, sauf qu'une ONG « destinée à faciliter l'accès au livre en langue française à des enfants et adolescents défavorisés dans le monde¹² », aidée par la Fondation Air France, a cru utile de diffuser l'album en Afrique subsaharienne. La petite Brenda, dont on nous assure que le nom correspond bien à celui d'une petite fille réelle, est représentée dans les illustrations avec un teint chocolat et plein de frisottis sur la tête. Est-ce suffisant pour qu'un enfant africain s'identifie à l'héroïne et se sente concerné par son histoire ? L'univers matériel dans lequel elle évolue est très exclusivement européen. Les activités qu'on lui prête ne correspondent, pour la plupart, à rien de connu en Afrique. Les caresses ou câlins dont on la gratifie sont, du moins dans les régions que je connais, exclusivement réservés aux tout petits bébés, mais pas à des enfants qui vont au jardin d'enfants¹³, comme Brenda. Le texte est émaillé d'expressions diminutives (dans l'esprit de l'auteur, c'est sans doute pour se mettre à la portée des enfants) ; on parle ainsi d'un petit village, d'une petite fille, de son petit visage, de son petit ventre, de ses petites boucles noires, du petit dragon qui se promène dans son sang,

10. VINK Hijltje, 2006, *Brenda a un petit dragon dans son sang*, illustrations de Diny van de Lustgraaf, traduction française de Caroline Muller-Gelissen, Paris, Le Cherche Midi, 40 p.

11. Mot non répertorié par les dictionnaires français, et qui semble ici désigner un enfant que sa maman câline.

12. Biblionef.

13. On ne trouvera certes pas de jardins d'enfants dans les villages d'Afrique, et dans les villes où il y en a, ils sont réservés à une petite élite.

des petits soldats qui luttent désespérément contre le petit dragon, des jolies petites fleurs du jardin... Cette avalanche d'hypocoristiques paraît bien mièvre quand on connaît les conditions d'existence concrètes de la majorité des petites filles d'Afrique qui ont l'âge de Brenda.

Pour conclure sur ce point, on dira simplement que les généreux promoteurs de cette initiative auraient dû savoir qu'ils ne suffisait pas simplement de changer le code linguistique du livret original (écrit en hollandais), mais qu'il fallait en adapter le code culturel pour que le message ait des chances d'être compris et assimilé. Le dragon, notamment, n'est sans doute pas la meilleure métaphore du VIH pour des enfants d'Afrique.

Nous venons, sans préavis, de faire une incursion dans un texte en français destiné à l'Afrique « francophone ». C'est que, l'Histoire étant ce qu'elle est, on ne peut actuellement parler de la situation linguistique en Afrique sans tenir compte de la présence du français sur le terrain. Sans aller nécessairement jusqu'à dire que le français est devenu une langue africaine¹⁴, il faut reconnaître que le français standard est devenu une langue d'Afrique – employée par les États –, et qu'il est en train de donner naissance à de nombreux français locaux, dont les domaines d'usage et le nombre de locuteurs s'étendent de jour en jour. Il serait donc utopique de vouloir, par le moyen d'une politique linguistique autoritaire, tenter de revenir à l'époque où les langues africaines étaient le seul moyen de communication en Afrique subsaharienne.

Les douze chapitres du présent volume reflètent tous la réflexion et l'expérience d'hommes et de femmes de terrain, qui ont été et sont encore engagés dans des activités de développement où la question de la communication en langues est cruciale. Chacun, évidemment, de par son histoire personnelle, sa formation et sa position géographique, a sa propre vision des choses, mais tous partagent la même conviction, que la question des langues ne doit pas être séparée de celle de la culture, et qu'aucun projet de développement ne peut faire l'économie d'un ancrage dans la langue et la culture locales. Cette problématique doit aussi être intégrée au stade de la conception même du projet. Le succès de tout projet de développement dépendra non pas d'une intervention sectorielle, qui focaliserait la question linguistique sur l'apprentissage à l'école, par exemple, mais d'une valorisation globale de la / des langue(s), dans le cadre du fonctionnement de la société dans son ensemble.

14. Dumont, Pierre, 1981, *Le Français, langue africaine*, Paris, L'Harmattan, 176 p.

Lamine Sanogo s'interroge sur la place des langues dans la constitution de l'Union africaine : la politique linguistique panafricaine doit être réfléchi dans le contexte de la mondialisation. Si le français, notamment, permet indéniablement une ouverture à l'international il est aussi, localement, facteur de l'exclusion d'une grande partie des potentialités humaines dans les pays d'Afrique dite « francophone ». Son officialisation n'a apporté qu'un bénéfice économique et social limité face au défi lancé par la lutte contre le sous-développement, et la mise en avant des risques de conflits ethniques qu'engendrerait la promotion de langues africaines masque souvent la volonté de certaines élites de conserver un pouvoir sans partage.

Depuis le rapport de la Banque mondiale sur le développement (2004), la réussite ou l'échec des projets se voient explicitement corrélés au degré d'implication des populations « pauvres » concernées dans le processus de prise de décision relatif à leur mise en œuvre. Il est donc capital, pour Thomas Bearth, de se demander en quelles langues ces « pauvres » peuvent faire entendre leur voix. Généralement, la pauvreté s'accompagne de ce que l'on peut appeler une « dépendance communicationnelle », accentuée par la fragmentation linguistique due au fort multilinguisme qui règne dans la plupart des pays africains. Cette dépendance n'affecte pas uniquement les groupes linguistiques très minoritaires ; elle reflète la marginalisation de toutes les langues africaines par rapport aux langues officielles d'origine européenne.

Si la maîtrise des ressources communicationnelles constitue un critère essentiel pour la durabilité du développement local, comment peut-il se faire que la question linguistique en général, et la langue localement principale en particulier (celle que la communauté locale emploie le plus), soient ignorées ou voient leur rôle minimisé, comme le démontre le silence qu'observent sur ce sujet les spécialistes de la communication pour le développement ?

Deux positions se font face lorsqu'il s'agit de résoudre le problème de la fragmentation linguistique. La première recommande d'employer une langue qui transcende cette fragmentation (*bridge medium*) ; ce peut être la langue léguée par la colonisation, ou une langue africaine véhiculaire. L'autre option est celle de la durabilité communicationnelle (*communicative sustainability*), qui implique la maîtrise locale, exprimée par l'usage d'une langue locale, des questions d'intérêt local ; elle implique également l'égalité en matière de communication et l'égalité dans l'accès à l'information. Si les experts admettent d'emblée la première option (n'allant toutefois pas jusqu'à prôner l'emploi d'une langue véhiculaire

africaine, en général), ils écartent *a priori* la seconde, qui les dépouillerait de leur pouvoir linguistique.

Thomas Bearth synthétise dans ce chapitre l'expérience acquise au long d'une quarantaine d'années passées au contact de la société toura de Côte d'Ivoire, société qui a été coupée de la communauté nationale pendant plusieurs années, du fait de la guerre civile. Il démontre que l'écoute des « pauvres » dans leur propre langue permet une nouvelle compréhension des problèmes que leur cause la fragilité de leurs conditions de vie ; elle permet encore de comprendre leur réactivité d'un point de vue englobant (holistique) et non pas sectoriel (purement technique). Il pose, pour finir, la question suivante : est-ce par hasard que le passage d'une attitude victimaire à celle d'acteur s'est produite chez les Toura en même temps qu'ils passaient du français comme seule langue de développement, à la langue locale (parlée et écrite) ?

Dans la contribution suivante, Marcel Diki-Kidiri jette les bases de la « terminologie culturelle », une discipline dont l'objectif principal est de permettre une appropriation des nouveaux savoirs et savoir-faire, notamment dans les sociétés en développement.

Anne-Marie-Dauphin Tinturier montre comment, en Zambie, des femmes ont repris d'anciens chants ou en ont créé de nouveaux, tandis que d'autres se sont servies de rituels d'initiation traditionnels pour véhiculer des messages de prévention du sida. Elle explique ainsi que, par delà l'utilisation d'une langue locale aux fins de transmettre des messages innovants aux populations, les acteurs de base d'un projet de développement s'appuient aussi, généralement, sur des médias traditionnels qui échappent totalement aux concepteurs étrangers du projet. Dans cette région d'Afrique australe, on ne doit pas oublier que la société est structurée en profondeur par l'initiation et que la communication ne passe pas seulement par la langue, mais aussi par les représentations symboliques.

Joseph Baya étudie la « durée communicationnelle » d'un projet d'aménagement de parc naturel en Côte d'Ivoire, projet brutalement interrompu par la guerre civile. Qu'est-il resté, dans l'esprit des populations concernées, de ce projet prometteur, une fois que les soutiens extérieurs (étrangers ou nationaux) se sont retirés, par la force des choses ?

Issa Diallo s'intéresse aux formations techniques qui sont dispensées à l'occasion de stages offerts aux ruraux, au Burkina Faso. Le fait qu'elles soient principalement dispensées en français, langue que ni les paysans ni les éleveurs ne maîtrisent suffisamment, a une incidence directe sur leur efficacité. Pour illustrer son propos, il donne l'exemple de deux projets de formation orientés vers l'élevage.

Lydie Vé Kouadio décrit l'enthousiasme des femmes toura de Côte d'Ivoire pour l'alphabétisation en langue locale. Elles reconnaissent elles-mêmes qu'il existe un lien entre le développement et l'alphabétisation, et exposent très concrètement le handicap que constitue leur analphabétisme et les conséquences qu'il a sur leur vie quotidienne.

Alain Bentolila préconise l'utilisation du berbère à l'école pour les enfants marocains dont c'est la langue maternelle. C'est, selon lui, la seule solution pour qu'ils puissent par la suite maîtriser l'arabe littéraire et le français.

La politique linguistique du Mozambique indépendant, telle que la décrit Michel Lafon, se caractérise par une continuité frappante avec celle de la période coloniale : le portugais est toujours langue officielle et il reste donc la seule langue qui ait cours dans l'administration et l'enseignement, les langues africaines locales ne se voyant accorder aucune sorte de reconnaissance. Le souci de l'unité nationale, dans un pays longtemps traversé de tendances centrifuges, justifierait cet état de fait, aux yeux de certains ; cependant, on peut bien y voir aussi l'héritage idéologique de la politique assimilationniste du colon, reprise à son compte par l'élite africaine qui a pris le pouvoir. L'introduction, depuis 2002, d'une expérience limitée d'enseignement bilingue déclenche ainsi des polémiques sans rapport avec son importance effective, alors que les communautés du pays profond se montrent enthousiastes. Cette innovation, qui coïncide avec un renouvellement du discours sur la renaissance africaine, sera peut-être l'occasion pour le pays de repenser son histoire et sa nature même, en accordant enfin à la composante africaine la place qui lui revient.

Norbert Nikiéma décrit une expérimentation d'éducation bilingue au Burkina Faso. Les résultats que les écoles bilingues ont obtenus à l'examen officiel du Certificat d'études primaires au cours de six années consécutives, montrent clairement les bénéfices de ce type de formation, qui fait appel aux langues dominantes du milieu. Bénéfices en terme de

connaissances pour les enfants, et bénéfiques en termes financiers pour la communauté tout entière. Le succès de l'expérience, menée par des pédagogues et des linguistes, tient notamment au fait que ses promoteurs ont veillé à ce que ce type d'école soit pleinement intégré à la vie du village, avec l'appui constant des parents.

Mélanie Bourlet pose la question assez inattendue de savoir en quoi la littérature en langues africaines peut être un facteur de développement. La tendance, dans les pays en voie de développement, est de réserver l'écrit en langues locales en priorité pour l'élaboration de matériel didactique et technique, peu de place étant laissé au livre littéraire. Il faut, en effet, qu'un livre soit clairement « utile ». L'approche fonctionnelle en matière de post-alphabétisation a la faveur des bailleurs de fonds, et la création littéraire proprement dite a du mal à se frayer un chemin. Cet accent mis sur l'approche « utilitariste » de la lecture en langue locale présuppose que le néo-alphabétisé rechercherait avant tout des publications qui lui permettraient d'améliorer la rentabilité de son activité professionnelle. L'exemple peut tend à réfuter ce postulat.

Le dernier chapitre traite de la littérature de jeunesse en langue française au Burkina Faso. L'idée est que, si l'on veut promouvoir la lecture auprès des jeunes, que ce soit dans une langue africaine ou en français, il faut que l'objet livre réponde à un minimum de caractéristiques techniques.

Politique linguistique et Union africaine

Mamadou Lamine SANOGO¹

Lingua gentem facit.
Onésime Reclus, 1917.

Continent comptant 31 % des langues du monde d'après la base de données *Ethnologue*², l'Afrique apparaît comme le continent le plus morcelé du point de vue linguistique. Avec ses 53 États, l'Afrique compte moins de 30 langues officielles, dont 14 pour la seule République sud-africaine. En dehors du *kinyarwanda* qui a un statut officiel partagé au Burundi et au Rwanda, tous les autres pays d'Afrique au sud du Sahara ont adopté la langue ou les langues de l'ancien colonisateur comme langues officielles. Cette solution « de facilité » semble avoir trouvé sa justification dans une prétendue crainte des tensions ethniques qui auraient pu découler du choix d'une ou de plusieurs langues du pays au titre de langue officielle.

De même, les nombreuses organisations interafricaines et internationales ont, à l'image des États africains, évité toute politique visant à ériger une langue africaine au rang de langue de travail. On rappellera cependant la décision courageuse prise en juillet 2004 par l'Union africaine de faire du *kiswahili* une langue de travail. Néanmoins, de nombreuses langues transfrontalières comme le *manding*, le *fulfulde*, le *hausa*, le *jula*, restent dans l'ombre et n'ont pas fait l'objet d'attention particulière de la part des organismes régionaux, sous-régionaux ou continentaux. La politique linguistique panafricaine actuelle est le pendant panafricain des politiques linguistiques nationales. Les langues utilisées dans ces organismes sont les anciennes langues coloniales (anglais, français, espagnol et portugais). L'arabe est la seule langue africaine en usage dans ces tribunes. Cette situation qui est, notons-le, particulière à l'Afrique, soulève quelques interrogations :

-
1. Chef du Département de Linguistique, INSS-CNRST, Ouagadougou (Burkina Faso).
 2. www.sil.org/ethnologue.

- les langues africaines sont-elles un obstacle à l’union et à l’intégration du continent ?
- les langues africaines sont-elles morcelées au point de faire de l’Afrique un « damier linguistique », d’après l’expression de M. Houis (1971) ?
- l’Afrique a-t-elle besoin des langues internationales pour réaliser son intégration ?

Le lignes qui suivent se veulent une réflexion sur la place des langues africaines dans la construction de l’Union africaine. D’une manière plus spécifique, nous poserons le problème des rapports entre les dynamiques sociopolitiques à l’échelle du continent et les dynamiques linguistiques, l’interaction entre l’évolution des langues et celle des sociétés qui les utilisent n’étant plus à démontrer. Si, depuis les travaux de Sapir et Whorf, il est admis au sein de la communauté scientifique que la langue façonne la manière de voir, de traduire l’organisation du monde, il faut ajouter que la communauté de ses utilisateurs influence à son tour les structures et les fonctions de la langue. Nous allons donc réfléchir aux éventuelles interactions entre la situation actuelle des nombreuses langues africaines et la gestion linguistique possible des États-Nations, des organismes et institutions de l’Union africaine.

À la suite de C. A. Diop (1986), nous partons d’une première hypothèse selon laquelle l’unité linguistique qui semble faire défaut à l’Afrique n’est qu’un faux problème. Elle n’existe à l’échelle d’aucun pays, d’aucun continent. Les langues africaines, dont le nombre est parfois exagéré à dessein, sont le fruit de l’histoire³, et le plurilinguisme africain n’est donc qu’une disparité de façade, car les nombreuses langues du continent n’appartiennent en fait qu’à quatre phylums distincts⁴, d’après l’état actuel de la recherche en ce domaine.

La deuxième hypothèse qui soutiendra notre réflexion repose sur la dynamique sociolinguistique des langues africaines, notamment dans leur rapport avec la gestion politique au quotidien. En effet, il est un fait

3 Les méthodes d’inventaire linguistique sont parfois contestables. Les frontières entre langues, ainsi que les rapports entre différentes formes ou variétés d’une même langue restent à étudier. En effet, il arrive que l’intercompréhension soit rompue alors que les gens ont le sentiment d’appartenir à un même groupe ethnique. De même, les groupes minoritaires qui ont perdu leur langue sont souvent comptabilisés en référence à une langue que personne n’utilise plus. Voir notamment SANOGO M. L. 2002.

4 D’après HEINE B. et NURSE D. 2004, le *phylum* est un regroupement de langues plus large mais moins bien défini et moins largement accepté qu’une famille. Nous préférons ce concept à celui de famille, qui implique que les rapports génétiques entre les langues en présence soit solidement établis par méthode comparative.

indéniable et admis par tous qu'aucune langue européenne n'a encore remplacé une langue africaine dans aucune ville ou aucun pays africain. Malgré toutes les mesures en faveur des langues exogènes, les langues africaines de grande diffusion, ou langues véhiculaires, se sont maintenues et mieux, elles se sont adaptées au monde d'aujourd'hui. Elles dominent, en réalité les situations de communication, en terme de nombre d'usagers. Toutes les études tendent également à montrer que si des langues « ethniques » perdent leur place, c'est au profit de ces langues véhiculaires et non du français ou de l'anglais. Par conséquent, et malgré leur maintien hors des cadres officiels, les langues véhiculaires des grandes villes africaines empiètent sur la place réservée aux langues officielles importées. La solution à l'édification linguistique de l'Afrique ne serait-elle pas à rechercher dans les possibilités qu'offrent ces langues véhiculaires ?

Notre référence théorique, dans le cadre du présent article, est celle du « modèle gravitationnel » de L.-J. Calvet (2005), même si nous formulons des réserves à propos de certaines de ses hypothèses. Il s'agit en l'occurrence de l'idée selon laquelle les langues doivent être au service des êtres humains et non le contraire. Cette idée remet en cause la relation dialectique qui existe entre la langue et la société comme si la langue n'était qu'un simple instrument. Cependant, le mérite de ce modèle théorique réside dans sa présentation très schématique de la configuration linguistique de l'Afrique au regard de la situation mondiale. Il constitue une volonté de rendre compte du versant linguistique de la mondialisation. En effet, toujours d'après L.-J. Calvet (*ibid.*, p. 229), les langues sont liées entre elles par les locuteurs bilingues, et les systèmes bilingues sont déterminés par des rapports de force. Présenté sous le « modèle gravitationnel », cela donne une structuration en trois niveaux : supercentral (langue officielle), central (langue véhiculaire) et périphérique (langues « grégaires » ou ethniques).

Ramenés à la dimension mondiale, les trois niveaux sont les suivants : d'abord, au sommet, une langue hypercentrale qui est l'anglais ; ensuite, une dizaine de langues super-centrales dont les locuteurs ont tendance à acquérir l'anglais ; enfin les quatre à cinq milles langues périphériques dont les locuteurs parlent la dizaine de langues supercentrales. Loin d'être une hiérarchisation des langues du monde, cette organisation est une configuration à partir d'un principe organisateur.

Le présent texte comportera deux parties essentielles. Dans un premier temps, nous présenterons quelques grandes idées qui ont jalonné la pensée politique africaine en matière de langues, depuis la période des indépendances jusqu'à nos jours. Nous montrerons les relations complexes

entre les langues et les peuples qui les utilisent dans l'évolution du processus d'intégration africaine par la langue. Dans la deuxième partie, nous montrerons en quoi ces langues peuvent contribuer à l'intégration régionale, voire continentale. Nous partirons du modèle gravitationnel pour montrer en quoi la dynamique actuelle doit guider toute démarche glottopolitique. En rupture avec le discours « politico-linguistique correct », d'après l'expression de Calvet (2005), nous ferons appel à plus de réalisme en tenant compte des forces en présence ainsi que des potentialités des acteurs. Nous focaliserons notre attention sur les actions convergentes des langues véhiculaires ainsi que sur les processus d'unification enclenchés par leur diffusion au-delà des frontières des micro-États.

Historique de l'idée d'une union linguistique de l'Afrique noire

Les Africains ont pris conscience très tôt de la place de la culture dans le développement. Le combat pour l'indépendance n'était pas une simple lutte politique visant à s'affranchir du joug colonial. C'était aussi une lutte pour la sauvegarde de l'identité africaine, de l'intégrité culturelle et de l'affirmation de soi. Mais très vite, les Africains ont compris que ces différentes luttes ne pouvaient aboutir que dans des cadres structurés, aux contours et aux programmes bien définis, d'où l'idée du panafricanisme. Aussi, les « combattants » de l'époque ont-ils adopté des résolutions, dont le volet linguistique peut se résumer à l'idée de la nécessité de choisir une langue officielle africaine unique. Réunis en congrès à Rome en 1956, les premiers panafricanistes avaient pour objectif de « libérer l'Afrique de la domination coloniale » en éliminant les langues coloniales.

Mais, devant le morcellement présumé du continent, revenant très vite à la réalité, ils choisirent de rechercher une certaine cohésion entre la nécessité de planifier les langues africaines et le respect de leur répartition géographique. Ils proposèrent ainsi de segmenter le continent en aires linguistiques, en regroupant toutes les familles linguistiques autour de quatre langues véhiculaires que sont le *kiswahili*, le *hausa*, le *manding* et le *fulfulde*. Ces langues devaient ainsi être élevées au statut officiel en remplacement du français et de l'anglais, hérités de la colonisation.

Les arguments des congressistes reposaient sur la répartition géographique des langues en question, sur leurs fonctions sociologiques et sur le prestige historique des grands empires africains qui les avaient propagées. Ainsi, le *manding* et le *hausa* couvraient toute l'Afrique occidentale et centrale. Quant au *kiswahili*, il couvrait toute l'Afrique de l'Est et une

grande partie du sud de l'Afrique. Le *fulfulde*, en dernier lieu, partait de l'Afrique de l'Ouest pour couvrir une grande partie de l'Afrique centrale. Ces langues sont également utilisées par d'autres communautés comme langues secondes, avec une fonction véhiculaire. En outre, elles étaient censées appartenir aux quatre grandes familles linguistiques dans lesquelles la dialectologie permettait de ranger toutes les langues africaines⁵.

Remarquons que ceux qui préconisent actuellement d'adopter une langue africaine unique reprennent les mêmes arguments que ceux de l'époque charnière des luttes pour l'indépendance. Ils rappellent avec beaucoup de passion le passé colonial de la France ou de l'Angleterre et leurs influences postcoloniales. L'image du français et de l'anglais reste donc négativement liée à l'histoire des nations qui les ont implantés en Afrique noire. Ces sont là des arguments avec lesquels certains Africains tentent de faire évoluer la situation de leurs langues. Ils servent à justifier un panafricanisme idéalisé mais utopique, car les tendances à l'intégration linguistique africaine s'éloignent de jour en jour.

Cependant, l'orientation politique de la Francophonie adoptée par les chefs d'États francophones réunis à l'Île Maurice en 1995, a largement contribué à changer la donne en matière de sentiment et de représentation linguistique. La Francophonie, qui était jusqu'alors un simple club de sympathisants, est devenue une organisation politique de premier plan. La question strictement linguistique a cédé la place aux exigences de la géopolitique. Dans cette nouvelle orientation, il est dévolu aux langues africaines un rôle de second plan et le français devient le fonds culturel commun autour duquel tous doivent se serrer les coudes.

Tout laisse donc à penser que la problématique a évolué même si les solutions et les analyses paraissent relativement stables en près de quarante ans d'histoire. Si la volonté d'effacer le passé colonial paraît, à première vue, comme le point commun aux uns et aux autres, la recherche d'une langue africaine unique est le point faible de toutes ces argumentations, depuis les débuts du panafricanisme linguistique. L'idée d'une langue officielle unique à l'échelle du continent africain est une utopie qui repose sur une fausse équation selon laquelle l'unité linguistique renvoie à l'unité politique, et inversement. Elle prend sa source dans l'unilinguisme illusoire de pays européens comme la France. Les tenants de LA langue africaine semblent ignorer que la France – qui

5. Nous savons maintenant que ces quatre langues appartiennent à seulement deux des quatre phylums de langues d'Afrique, à savoir le Niger-Congo (*fulfulde*, *kiswahili* et *manding*) et l'Afroasiatique (*hausa*). Les deux autres phylums, à savoir le Nilo-saharien et le Khoisan, ne sont donc pas pris en compte dans cette classification ancienne. (Note de l'éditeur).

leur sert le plus souvent d'exemple en la matière – est un pays multilingue dans lequel, aux langues régionales (breton, basque, alsacien, etc.), aux patois locaux (variétés de français non centrales et d'usage très localisé) et aux langues des populations immigrées (arabe, kabyle, roumain, portugais, *pulaar*, *bamanan*, etc.) se superpose un continuum de français comportant diverses variétés régionales. On ne répétera jamais assez que le monde est plurilingue et que le destin des hommes est d'y être confronté, au niveau de la famille, du village, de la nation, du pays, du continent et du monde⁶. Des États comme la Belgique et la Suisse en Europe, la République Sud-Africaine en Afrique, démontrent, par le bilinguisme constitutionnel, que le multilinguisme n'est pas un problème en soi. La différence linguistique n'est pas obligatoirement source de conflits. C'est plutôt dans la hiérarchisation des différences qu'il faut chercher le nœud de la crise dans les situations de plurilinguisme.

L'unification linguistique, telle qu'elle est proposée par les panafricanistes, est une solution de substitution, qui ne s'attaque qu'à l'ombre de la question. Elle ne permet pas de résoudre le problème linguistique en Afrique ; en effet, il ne s'agit pas simplement de remplacer une langue européenne par une autre langue, aussi africaine soit-elle. Il s'agit plutôt de rechercher une voie qui permette l'amorce d'un processus de développement humain harmonieux en Afrique. Si certaines langues jouent *de facto* un rôle véhiculaire à l'échelle de pays ou du continent, elles constituent des potentialités qui doivent être reconnues comme telles dans l'actualité des communautés qui les utilisent. Or cette actualité doit prendre en compte toutes les potentialités nationales, y compris les contributions linguistiques et culturelles étrangères qui sont véhiculées par le français, l'anglais et le portugais. L'histoire ne se refait pas et le français, l'anglais et le portugais font désormais partie intégrante de la réalité africaine ; ils doivent être étudiés afin de voir comment on peut en tirer le meilleure parti.

Ainsi, à cette option d'une langue africaine officielle unique s'oppose l'idée de la nécessité de maintenir le français comme langue officielle⁷ dans les pays francophones, l'anglais dans les pays anglophones, etc. Les défenseurs de cette deuxième idée sont nombreux ; ils forment un ensemble non homogène dans la pensée politique africaine. Nous pouvons, néanmoins les répartir entre deux tendances ; la première défend le statut officiel unique pour le français ; pour la seconde, il existe une complémentarité entre l'usage du français et celui des langues

6. Voir L.-J. CALVET 1987 et J. LECLERC 2001.

7. Lire à ce propos W. BAL 1979.

africaines. Les partisans de cette deuxième tendance souhaitent donc voir officialiser par la loi l'usage des langues africaines, à côté du français.

Les premiers, tenants du statut officiel unique du français, reprennent les arguments principaux qu'employaient les courants politiques de la période des luttes pour l'indépendance. Leur premier argument consiste à dire que le français joue un rôle de langue d'unification et/ou d'interposition, c'est une « langue neutre », face aux risques de conflits ethniques. En effet, face à la multiplicité des langues africaines qui servent le plus souvent de référence identitaire aux groupes ethniques, le choix du français permettrait d'éviter les risques d'éclatement provoqués par les revendications ethniques. D'autre part, l'officialisation d'une ou de plusieurs langues nationales passerait pour la valorisation de la (ou des) communauté(s) linguistique(s) en question au détriment des autres, qui ne bénéficieraient d'aucun statut particulier.

Le deuxième argument repose sur le souci de communication à l'échelle mondiale. Ainsi, les perspectives d'ouverture sur le monde extérieur qu'offrent le français et l'anglais justifient leur prédominance politique sur les langues africaines. Ces dernières maintiendraient les Africains dans des ghettos linguistiques, du fait de leur faible extension géographique.

Le troisième argument se fonde sur un préjugé défavorable qui soutient que les langues africaines sont incapables d'exprimer le monde scientifique et technologique moderne. Dans la mesure où ces langues ne sont pas équipées, avec un vocabulaire scientifique et technique approprié, il serait suicidaire de vouloir les élever au rang de langues officielles. Les Africains n'ayant ni le temps ni les moyens financiers pour préparer leurs langues à traduire la modernité et le progrès scientifique, toute proposition de solution visant à les intégrer à court terme serait donc à écarter.

Quant aux tenants de l'usage complémentaire, ils estiment qu'il n'existe pas de conflit entre le français et les langues africaines. Les langues africaines et le français entretiennent plutôt des rapports de complémentarité dans un bilinguisme harmonieux qu'il faut à tout prix maintenir. Le salut pour les Africains résiderait, selon ces derniers, dans l'aménagement de cette réalité, d'où les efforts déployés depuis un certain temps avec l'appui d'institutions spécialisées, pour renforcer la stabilité du processus. Cette école de pensée ne parle pourtant pas d'une seule voix ; on y relève les partisans d'un « bilinguisme de subordination » qui se différencie de ceux d'un « bilinguisme de complémentarité ».

Pour les partisans du bilinguisme de subordination, la solution à la crise de la gestion politique des langues africaines peut se résumer à celle qui est préconisée par eux dans le domaine de l'éducation. Ils proposent ainsi que les langues occidentales (français et anglais) soient les seules affectées de manière exclusive à l'enseignement des matières scientifiques ; les langues africaines seraient réservées à l'expression artistique et à la poésie, etc. Il faudrait donc promouvoir les langues africaines dans les domaines de l'expression poétique, du folklore et du théâtre, domaines où elles auraient fait leurs preuves. La science et la technique reviendraient par conséquent aux langues comme le français ou l'anglais, provenant de civilisations qui ont fait des réalisations importantes dans ces domaines. Cette solution permettrait, selon ses tenants, d'éviter des dépenses d'équipement pour un ajustement incertain des langues africaines. Rappelons que feu l'académicien Léopold-Sedar Senghor était le chef de file de cette pensée, qui disons-le, conduira inéluctablement vers une folklorisation des langues africaines⁸.

Les partisans du bilinguisme de complémentation, en revanche, pensent que le développement ne peut être enclenché sans une prise en compte réelle des potentialités qu'offrent les langues africaines. Ils s'inspirent du passé des langues dites internationales pour affirmer qu'elles ont bénéficié en leur temps de travaux d'équipement linguistique qui ont permis de structurer leur contenu interne et leur vocabulaire. Cette entreprise a été soutenue par de vastes mouvements de création littéraire et artistique. On peut donc dire que les langues d'Europe doivent leur représentation positive aux efforts conjugués des politiques, des scientifiques et des artistes, etc.

Bien des arguments mentionnés ci-dessus démontrent que la question linguistique est, jusqu'à présent, mal posée en Afrique. Les éléments de justification que l'on trouve de part et d'autre ressemblent souvent à de la propagande politique et l'on assiste à un dialogue de sourds. Les positions paraissent, à certains moments, irréconciliables tant le débat soulève de passions. Nous tenterons néanmoins d'analyser rapidement les différentes positions en présence.

D'abord, à l'attention des tenants du « français sinon rien », je dirai que le français ne joue pas un rôle de « langue neutre », et deux éléments justifient mon assertion. Le français est d'abord une langue dont la perception et la représentation sont marquées par le passé colonial de la France. L'orientation actuelle du mouvement de la Francophonie en est une preuve supplémentaire. L'implication jugée trop politique des ins-

8. La pensée politique de Senghor en matière de glottopolitique est exposée dans la préface de la thèse de P. DUMONT (1983).

tances de la Francophonie rappelle les grands moments de la « Françafrique⁹ ». De plus, le français est devenu la langue d'une minorité dominante, une élite qui joue de son prestige pour imposer un mode de gouvernement où les Noirs se substituent aux Blancs pour mieux exploiter leur propre pays.

Ensuite, le français permet indéniablement une ouverture à l'international ; mais il est aussi facteur de l'exclusion de plus de 90 % des potentialités humaines dans la plupart des pays d'Afrique francophone. Dans nombre de ces pays africains, son officialisation n'apporte qu'un bénéfice économique et social mineur face au défi lancé par la lutte contre le sous-développement. D'aucuns, comme I. Diallo (2001), n'hésitent pas à dénoncer le français comme la cause principale de la crise du système éducatif dans les pays africains.

Les risques de conflits ethniques qu'engendrerait la promotion de certaines langues africaines sont agités comme un épouvantail, donnant une image caricaturale d'une Afrique primitive, s'adonnant au jeu des guerres tribales. Mais l'Afrique n'est pas un agrégat d'isolats linguistiques dans lequel les différentes communautés se feraient face, armes à la main, pour défendre leurs langues. Rappelons aussi que les violences consécutives aux revendications du « droit à utiliser sa langue » ne sont pas le monopole des Africains. Les revendications indépendantistes, sous tous les cieux, reposent, en partie, sur le droit à la citoyenneté dans les langues maternelles. Que l'on me comprenne bien : je ne suis pas en train de faire l'apologie de la violence pour résoudre les problèmes politiques ! Je dis tout simplement que le fait de refuser aux Africains le droit d'être des hommes dans leurs propres langues, soi disant au nom de la paix, est un discours de propagande qui vise à écarter toute idée « d'officialisation » des langues africaines.

En outre, la pauvreté du vocabulaire scientifique dans les langues africaines n'est pas un argument solide ; il suffit en effet de travailler sur des plans d'équipement linguistique pour résoudre les problèmes qui se posent, au fur et à mesure de leur émergence. Ces plans doivent tenir compte des besoins pour déterminer un travail par étapes sur le corpus. Il faut garder à l'esprit que toute langue suffit aux besoins de communication de ses utilisateurs, et que tout besoin nouveau est exprimable par le génie universel de la créativité linguistique.

Le cas des langues africaines est assez paradoxal si l'on essaie de l'examiner d'un point de vue géopolitique. Le continent, qui possède à lui

9. Il s'agit d'un néologisme journalistique qui tente de rendre compte de l'imbrication des relations entre la France et l'Afrique (généralement pour le pire).

seul 31 % des langues du monde, se trouve obligé, dans son fonctionnement institutionnel, de recourir à celles de l'Europe (anglais, français, portugais, espagnol), qui n'en détient que 3 % ! De ce fait, les enfants africains sont presque tous scolarisés dans des langues autres que celles qu'ils parlent en famille. Il convient, face à ce constat, de voir comment les Africains gèrent au quotidien leur potentiel linguistique.

Intégration linguistique contre harmonisation linguistique

Sur un plan plus général, les pays d'Afrique noire francophone disposent de plusieurs langues qui se répartissent de façon fonctionnelle entre une langue officielle, une ou plusieurs langues véhiculaires et davantage de langues ethniques. La situation politique des langues africaines se présente donc sous forme d'une pyramide avec au sommet une langue étrangère, héritée de la colonisation ; au milieu, des langues véhiculaires peu nombreuses, facteur d'intégration urbaine ; et à la base, de nombreuses langues ethniques, références identitaires des groupes ethnolinguistiques. La gestion actuelle de cette pyramide se fait suivant le modèle gravitationnel. Voici ce qu'en dit L.-J. Calvet (2005, p. 229) :

[...] en Afrique francophone, autour d'une langue pivot, le français, langue « super centrale », gravitent d'autres langues (dont les locuteurs parlent souvent le français), « langues centrales » qui sont à leur tour le centre de gravitation de nouvelles langues, « langues périphériques » dont les locuteurs parlent aussi une langue du niveau immédiatement supérieur.

Comme nous pouvons le voir, la caractéristique principale de ce modèle est la domination sans partage du français. Il est la langue de travail, de la justice et des lois, la langue des parlements, de l'éducation, etc. Or, dans la réalité des activités économiques quotidiennes, il n'est utilisé généralement que comme langue d'appoint, dans les nombreux pays dotés de langues véhiculaires de grande extension. Dans les grandes villes africaines comme Dakar, Bamako, Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Niamey, N'Djaména, etc., les langues africaines de grande extension sont les plus utilisées malgré leur statut de langues marginalisées. Pour résumer, disons que le français détient tous les avantages institutionnels alors que ses domaines et espaces d'usage ne sont pas les plus importants.

Les conséquences de ce choix politique sont catastrophiques si on les analyse en termes d'influence sur la productivité et la production. Le facteur langue constitue un obstacle important pour l'économie des pays

africains en voie de développement. On constate malheureusement qu'il n'est même pas évoqué comme l'un des critères et facteurs du sous-développement dans les nombreuses études consacrées au problème. Dans un pays comme le Burkina Faso, seule une minorité de nationaux, qui correspond à moins de la moitié des 10 % de francophones, contrôle l'activité de production et les orientations politiques du pays. On imagine sans peine les conséquences que cela a sur le plan de l'éducation, lorsque l'on sait que nombre d'enfants arrivent à l'école sans connaître quasiment un mot de français. Tout le cycle primaire, et même au-delà, sera consacré à l'apprentissage de la langue d'enseignement, dont la maîtrise n'est toutefois pas assurée à l'arrivée.

Si le développement a besoin de suffisamment de ressources humaines bien formées, on comprend que le problème des langues d'enseignement se pose avec acuité dans les domaines de l'éducation et de la formation. Ces deux principaux moyens d'ajustement des ressources humaines sont le monopole du français, qui n'est pourtant pas la langue la plus utilisée dans le travail. Face à ce paradoxe, les exigences du développement ne permettront sans doute pas, pour qu'il se mette en place, d'attendre que le français acquière une plus grande diffusion. Les langues africaines sont donc de plus en plus perçues comme des éléments qui peuvent participer au développement des pays. Cependant, les modalités de mise à profit de ces langues restent à déterminer.

De nombreux rapports d'experts ont critiqué la marginalisation actuelle des langues africaines dans les politiques de développement. Les thèses les plus retentissantes à ce propos ont été défendues depuis longtemps par les deux grandes figures de la pensée politique africaine que sont C. A. Diop et J. Ki-Zerbo¹⁰. Les deux principaux arguments qu'ils présentent, sont que le plurilinguisme est un problème universel et qu'il est plus économique d'axer son modèle de développement en partant, en priorité, de ses propres potentialités. C. A. Diop écrivait notamment ceci (1979, p. 415) :

Le jour même où le jeune africain entre à l'école, il a suffisamment de sens logique pour saisir le brin de réalité contenu dans l'expression : un point qui se déplace engendre une ligne. Cependant, puisqu'on a choisi de lui enseigner cette réalité dans une langue étrangère, il lui faudra attendre un minimum de 4 à 6 ans, au bout desquels il aura assez de vocabulaire et de grammaire, reçu, en un mot, un instrument d'acquisition de la connaissance, pour qu'on puisse lui enseigner cette réalité.

10. C. A. DIOP 1954 et J. KI-ZERBO 1978.

La planète est devenue plus petite que jamais grâce au développement spectaculaire des moyens de transport et de communication. Les relations internationales entraînent l'usage de langues dont le rayonnement dépasse le cadre des frontières des micro-États dont elles émanent. L'étude de l'histoire des langues qui ont dominé le monde nous apprend qu'il n'y a pas de fatalité en glottopolitique (Marcellesi 1986), seulement des liens de causalité. Les langues doivent leur place à la puissance économique, politique et militaire des États qui les ont répandues. La montée actuelle de l'anglais n'est pas étrangère au rapport de force qui pèse en faveur du monde économique anglo-saxon, au point que certains Africains n'hésitent pas à affirmer « qu'il vaut mieux enseigner l'anglais à nos enfants, car il domine le monde ». Cette réflexion suscite nos interrogations. La politique linguistique des Africains doit-elle être déterminée uniquement par la dynamique des rapports de force dans le monde ? Refuser le français au nom de la puissance linguistique du bloc anglo-saxon ne reviendrait-il pas à « un simple changement de maître » ? Quelles conséquences, en termes de subordination culturelle, aurait un tel opportunisme ? En réalité, chaque langue a son génie propre qui permet de l'adapter au besoin de la communauté qui l'utilise, et la question linguistique engage la communauté dans tous les aspects de sa vie quotidienne.

De nombreuses études ont démontré que ce sont les langues véhiculaires qui sont les moyens les plus efficaces et les plus utilisés dans les rapports de production. Les cas du *hausa*, du *kiswahili*, du *lingala*, du *manding*, du *sango*, du *wolof*, etc., en sont de bons exemples. De plus, ces langues ont permis des mutations sociologiques importantes et favorables à l'ajustement de leur statut. Nos études sur les langues véhiculaires du Burkina Faso nous ont permis de constater qu'elles sont aussi devenues les langues africaines premières et même souvent uniques des jeunes générations, et la référence culturelle des citadins. Le risque de conflit que ces langues feraient courir à la nation est donc quasiment nul, du moins en ce qui concerne les revendications ethniques. Si désaccord il y avait, il se manifesterait plutôt entre les classes qui tirent leur pouvoir du français et les autres. Rappelons que ce sont les langues véhiculaires qui dominent dans l'activité économique, réduisant la langue officielle à un usage d'appoint, même dans les situations les plus formelles. Leur poids dans l'économie et dans la vie sociale est donc incontestable, malgré leur statut de deuxième catégorie.

L'usage exclusif du français comme langue officielle exclut de la vie publique la majorité des citoyens et restreint les libertés individuelles et collectives. Les principes élémentaires de l'épanouissement humain sont

sacrifiés sur les autels de la politique internationale. C'est donc dans les rapports Nord-Sud qu'il faut chercher les causes profondes du prolongement du *statu quo* actuel des politiques linguistiques africaines.

Les langues officielles comme le français et l'anglais sont pourtant nécessaires, car, de par l'histoire, elles ont acquis une place importante et irremplaçable dans les relations internationales. Leurs usages doivent être maintenus et encouragés au plan national, en fixant des cadres d'utilisation mieux élaborés. Cependant, elles ne doivent pas constituer des obstacles à la promotion sociale de ceux qui n'en ont pas besoin dans leur travail.

En conclusion, la question des langues africaines s'inscrit dans une préoccupation politique plus large, qui est la lutte contre le sous-développement et le choix d'un projet de société. La langue n'étant pas un simple outil de communication mais aussi la principale référence identitaire et culturelle de ses utilisateurs, c'est en s'inspirant de leurs besoins et de leurs perceptions qu'il faut envisager les nouvelles politiques à mettre en application.

Le contexte géopolitique est en constante évolution, la « mondialisation » est en marche et aucun pays ne peut se permettre d'envisager une politique autarcique. La politique linguistique panafricaine doit donc être réfléchie dans ce contexte de la mondialisation. Le problème dépasse donc le simple cadre des revendications d'authenticité culturelle et de « droit à la langue », prôné par les néo-tiersmondistes adeptes du discours politico-linguistique correct. Il dépasse également les préoccupations très souvent passionnées des luttes nationalistes contre les influences postcoloniales.

La solution ne consistera pas à substituer au français ou à l'anglais, à l'échelon panafricain ou national, une ou des langue(s) africaine(s). Il faudrait alors démontrer que la nouvelle ressource linguistique, surtout s'il s'agissait de langue véhiculaire émergente, dispose d'une légitimité équivalente à celle de la langue française ou anglaise. La solution réside dans une prise de conscience de la dimension économique et sociale des langues en tant que ressources et moyens capables de participer à un développement harmonieux, à l'échelle nationale et régionale. Il faut donner aux langues africaines les moyens de contribuer positivement au développement humain (économique, social et culturel) de ceux qui les utilisent ; c'est la seule voie pour amorcer un décollage durable et certain.

Références bibliographiques

- BAL Willy, 1979, Contribution à l'étude des opinions exprimées par l'élite africaine au sujet des rapports entre les langues nationales et le français, in MANESSY Gabriel et WALD Paul (éd.), 1979, *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, p. 231-249.
- CALVET Louis-Jean, 1987, *La Guerre des langues*, Paris, Payot, 294 p.
- , 1993, *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon, 238 p.
- , 2005, L'avenir des langues africaines en liaison avec les problèmes de développement, in NDAYWEL E NZIEM Isidore et KILANGA MUSINDE Julien (dir.), *Mondialisation, cultures et développement*, Paris, Maisonneuve et Larose, p. 229-236.
- CHAUDENSON Robert 1991, *La Francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Érudition, 220 p.
- CHAUDENSON Robert et ROBILLARD Didier de, 1989, *Langue, économie et développement*, Paris, Didier Érudition, 2 vol., 217 p.
- DIALLO Issa, 2001, L'impact de la langue française dans l'enseignement primaire au Burkina, in KUUPOLE D. D. (éd.), 2001, *New Trends in Languages in Contact in West Africa, s.l.* (Ghana), p. 32-48.
- DIOP Cheikh Anta, 1979 (1^{ère} éd. 1954), *Nations nègres et culture*, 2 vol., Paris, Présence Africaine, 572 p.
- , 1986, De l'identité culturelle, in UNESCO, *L'Affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*, (réimpr.), Grédit, Tournai (Belgique), p. 63-73.
- DIOUF Marcel, 2001, Rapport succinct sur l'état de mise en œuvre des recommandations, résolutions, décisions, plans et programmes sur les langues africaines au niveau intergouvernemental : le cas de l'OUA », *Consultation africaine*, 25-26-27 mai 2001 au Palais des Congrès de Bamako, <http://www.acalan.org/fr/consult.htm>.
- DUMONT Pierre, 1983, *Le Français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala, 380 p.
- HAUT CONSEIL DE LA FRANCOPHONIE, 1994, *État de la francophonie dans le monde*, Paris, La Documentation française, 565 p.
- HEINE Bernd et NURSE Derek (dir.), 2004, *Les Langues africaines*, (traduction et édition françaises sous la dir. d'Henry Tourneux et Jeanne Zerner), Paris, Karthala / Agence universitaire de la Francophonie, 468 p.
- HOUIS Maurice et BOLE-RICHARD Rémy, 1977, *Intégration des langues dans une politique d'enseignement*, Paris, Publication de l'UNESCO, 72 p.

- KI-ZERBO Joseph, 1978, *Histoire de l'Afrique Noire*, Paris, Hatier, 731 p.
- KUUPOLE D. D. (éd.), 2001, *New Trends in Languages in Contact in West Africa*, [Proceedings of the 2nd Annual Inter-university Conference on the Co-existence of Languages in West Africa, University of Cape Coast, Ghana], s.l., (imprimé à Takoradi par St. Francis Press), xv + 205 p.
- LABRIE Normand, 1993, *La Construction linguistique de la communauté européenne*, Paris/ Genève, Honoré Champion, 450 p.
- LECLERC J., 2001, Aménagement linguistique dans le monde, TLFO, Université Laval, 31-12-2001, [www.tlfo.ulaval.ca/axl/afrique/republique-democratiqueducongo.html] (04-02-02) 48 ko.
- MANESSY Gabriel 1964, Les langues négro-africaines de grande extension et l'unification linguistique de l'Afrique noire, *L'Homme* 3, p. 71-86.
- MANESSY Gabriel et WALD Paul (éd.), 1979, *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, 288 p.
- MARCELLESI Jean-Baptiste, 1986 (dir.), Glottopolitique, *Langage* 83, 128 p.
- MAURAS Jacques et alii, 1987, *Politique et aménagement linguistiques*, Paris, Le Robert, 570 p.
- NDAYWEL E NZIEM Isidore et KILANGA MUSINDE Julien (dir.), 2005, *Mondialisation, cultures et développement*, Paris, Maisonneuve et Larose, 380 p.
- OUANE Adama, 1995, *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Hambourg, Publication de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 472 p.
- ROBILLARD Didier de, et BENIAMINO Michel, 1994, *Le Français dans l'espace francophone*, Honoré Champion, Paris, 531 p.
- SANOGO Mamadou Lamine, 1995, Question de glottopolitique en Afrique noire francophone, in CALVET Louis-Jean et JUILLARD Caroline (éd.), *Les Politiques linguistiques, mythes et réalités*, Coll. Universités francophones, Montréal, AUPELF-UREF, p. 297 - 302.
- , 1996, *Langues nationales, langues véhiculaires, langue officielle et glottopolitique au Burkina Faso : La problématique du jula véhiculaire*, Thèse pour le doctorat nouveau régime, URA-CNRS 1164 / Université de Rouen (France), 3 vol., 832 p.
- , 2002, Inventaire des langues du Burkina Faso, *Cahiers du CERLESHS* 19, (Université de Ouagadougou), p. 195-216.
- SOW Alfâ Ibrâhim, 1977, *Langues et politiques de langues en Afrique noire, l'expérience de l'UNESCO*, Paris, Nubia/UNESCO, 474 p.

- UNESCO, 1986 (réimpression), *L’Affirmation de l’identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l’Afrique contemporaine*, Paris, UNESCO, 236 p.
- VALDMAN Albert (dir.), 1979, *Le Français hors de France*, Paris, Honoré Champion, 688 p.
- WENEZOU-DESCHAMPS Martine, 1988, Entre langue coloniale et langue nationale, le franc-sango des étudiants de Bangui, *LENGAS* 23, Revue de sociolinguistique, Publication de l’Université Paul-Valéry (Montpellier), p. 25-35.

Language as a key to understanding development from a local perspective

A case study from Ivory Coast*

Thomas BEARTH¹

The global setting

The World Development Report (WDR) 2004, issued by the World Bank, has rightly been called a “milestone” (Villar & Dodd 2005:327a). It reverses the perspective: the “poor” themselves come into the picture as a resource indispensable for ensuring that the so-called millennium development goals (MDG) will be reached. In the paper, success and failure are explicitly linked to the degree of involvement of the poor in the decision-making processes accompanying the implementation of the program destined to eradicate poverty (WDR 2004:31f.): “The main difference between success and failure is the extent to which poor people themselves are involved in determining the quality and quantity of the services they receive”.

Not only are the target populations assigned an active role in the process of implementation of the MDG but they are identified as ‘talking actors’ – as participants called upon to make themselves heard and understood. “To improve those services,” says the World Development Report (WDR) 2004, “the voices of the poor have to be listened to by the

* Paper based on field research carried out between 1964 and 2007 under varying auspices. Recent field work and corresponding theoretical work was carried out between 2003 and 2007 as part of the project “Language, Gender, and Sustainability” (LAGSUS, www.lagsus.de) supported by the VolkswagenStiftung (Hannover, Germany) as part of their program “Key issues in the Humanities” (Schlüsselthemen der Geisteswissenschaften). Special thanks to Mr. Joseph Baya, M.A., Mr. Goh Soupou, and Ms. Geneviève Singo, M.A., for their help with the transcription and analysis of recent source texts. In the latter task, many have contributed, but I should mention especially Mr. Diomandé Fan, ing. agr., Benomba/Kassel. To Dr. Richard Chadwick I owe, apart from routine improvements of the English, some insightful proposals for reformulating key notions.

1. Professor Emeritus, Department of General Linguistics, University of Zurich (Switzerland).

politicians and other decision-makers – their opinions, incentives, and movements have to be taken into account” (loc. cit.).

With a slightly more polity-oriented and institutional slant, the European Union’s Report on Millennium Development Goals 2000-2004, intended to be the EU’s “contribution to the review of the MDG at the UN 2005 high level event”², draws a similar conclusion concerning the role of the poor themselves in attaining the MDG (EU report 2005:77): “Helping poor people to organize themselves and thus influence the political sphere and institutions so that they reflect their lives and their rights, shall be a priority for all development assistance”.

In associating “agency” (emphasized in the EU report) with “loquency” (emphasized in the WDR document), we must remember that the socio-economic condition of “poverty” – which MDG sets out to reduce by half by 2015 before eliminating it altogether by 2025 (Sachs 2005:266ff.) – is not only defined in terms of deficiencies in physical wellbeing affecting nutrition and health, but also in terms of negatively indexed parameters such as lack of Western education and, as a corollary, of inequality of access to communicative resources and hence to participation in decision-making. In asymmetric multilingual situations, proportionately overrepresented at the receiving end of development co-operation, poverty tends to be correlated with a low level of competence in the languages of wider communication and with a high illiteracy rate. It is therefore by no means a trivial question to ask in which language – or more precisely, *in whose language* – the poor might make their voices heard in order to be listened to by those in control of decisions affecting their destiny.³

Communicative dependency

Typically, poverty is accompanied by a lack of access to information and to communicative commodities and resources. This condition – which we shall call *communicative dependency* – tends to be accentuated

2. The United Nations Summit on the MDG took place in New York from 14 to 16 September 2005.

3. While sociolinguists (CHAUDENSON 1999), development sociologists (CHAMBERS 1997) and economists (STIGLITZ 2002) have been quite outspoken on the general truth of a negative correlation between access to information and economic growth, hard facts which might serve as a solid empirical basis for the negative correlation between lack of access to communicative resources, including degree of competence in majority languages, on the one hand, and economic capacity on the other, are difficult to come by.

through linguistic fragmentation. Language transitions are not only zones of contact and overlapping competence but constitute epistemic, cognitive and psychological barriers whose constraining effect on exchange of information and participation is often explicitly recognized as a factor of disempowerment and pauperization by those whose lives are affected by it, particularly women.⁴

Communicative dependency is a compound phenomenon resulting in part from isolating effects of geographically identifiable language barriers still prevailing in many regions, and in part tied to peripheral language status, classical illiteracy, single-button access to media, and, more recently, to strategic computer illiteracy. While its causes may change with the spread of basic education, globalization and cybercafés, it does not represent a mere transitional state as technology-blinded evolutionary views of African society have held since pre-independence and early post-independence days, but must be envisaged as a sociologically and linguistically complex structural phenomenon to be dealt with from various complementary angles reflecting this complexity.

Communicative dependency is by no means restricted to geographically territories of minority groups, nor does it necessarily correlate with pockets of illiteracy or low rates of enrolment in primary school education. Rather than any single factor of retardation, it reflects a pervasive condition of communicative marginalization of demographic majorities on the African continent which, as a result of the spread of colloquial varieties of official, mostly European languages and basic education, is, paradoxically, on the increase rather than on the decrease. From the angle of language use, communicative dependency is a majority condition correlating with the stigmatization of non-standard speech varieties irrespectively of the location of their speakers, and irrespectively of their demographic spread and importance. Communicative dependency is the outcome of counter-productive effects of semi-education, only superficially masked by educational statistics. It summarizes a state of affairs that has been taken for granted since colonial times, and is still being taken for granted, as being inherent to Africa south of the Sahara as it is, was and will be.

Applied to local constituencies, communicative dependency means to those affected by it in the context of development, to have to rely on the local, mostly orally used language “as the principal or only medium at

4. Lack of access to communicative resources is a recurrent feature in the self-diagnosis of Tura women, and is resented as a principal cause of lack of economic autonomy and as a major obstacle to economic advancement of the community as a whole. See VÉ KOUADIO (2007) for a case study.

their disposal for daily interaction, the cognitive processing of their experience and the management of their natural and social environment, for working out solutions to their individual and collective problems and conflicts, planning and coordinating future action, as well as interpreting national and global events which affect their lives. Communicative dependency, in a more subtle way than exclusion, stands in the way of communicative self-reliance as a prerequisite to dialogue, participation and, ultimately, sustainable co-operation in global development” (Beath & Fan 2006:281).

Such a dim view of the social and communicative implications of African multilingualism might naturally be seen as exaggerated and overly pessimistic. It could be held against it that by emphasizing structural and extraneously defined static aspects of multilingualism, it emphasizes linguistic discontinuity over continuity in terms of similarity of structure and content organization (“inner form”), diversity over homogeneity in terms of mutual intelligibility, while underrating closeness between African speech varieties and, following from this, ease of learning and adaptation from which the African genius of polyglossy has developed and stood the test of time through centuries of cross-regional African oral communication. From whatever angle one chooses to observe and describe the communicative aspects of linguistic diversity across the continent – emphasizing fragmentation or emphasizing continuity – diversity of speech competence dovetailing with diversity of speech form appears to be a generously available resource aptly designed to counter-balance and neutralize negative effects of language diversity on practical communication.

The apparently almost effortless mastery of the gamut of registers and speech varieties required for daily survival in a complex linguistic environment – to the extent that both the mastery and the complexity can be ascertained – is undeniably a remarkable achievement in cognitive terms. However, it is not valued as such by society at large, nor seriously taken into account as a resource by development planners. Serving too well its purpose for survival under precarious conditions, it becomes a symbolic means of confirming the *status quo*, rather than of transcending it. In terms of contents and negotiating scope, it tends to be restricted to domain-specific repertoires. Lacking public recognition as an achievement, it does not generally count as a blueprint for participation in decision-making beyond narrowly defined bargaining. In short, it is far from being the comprehensive antidote capable of canceling out communicative marginality. The contrary is the case: stigmatized as a deficiency, rather than valued as an asset, popular polyglossy, whatever its

range in terms of inclusion of “European” varieties, remains emblematic of socio-cultural marginalization. Extending into the 21st century a history of suppression, discredit and prejudice dating back to the 19th, it is part of a mechanism of self-reproducing social inequality and communicative apartheid reinforced by “objective” linguistic segmentation and stratification.

Institutional and technological façades may change with the spread of education, removal of technical obstacles to access global media, and the outreach of cybercafés to rural centres. But such changes do not reach to the heart of the problem of communicative dependency because they tend to overlook or ignore its roots in language. The net result of improved technological infrastructure for the “silent majorities” is not participation but a shift of dependency towards mediating agencies, loquencies and processes, and as a further consequence, an increase of communicative dependency still precluding actorship and ownership in vital areas of development.

Communicative dependency stands in the way of the poor and the less poor marginalized people sharing fully and as equal partners in the elaboration of policies and in the negotiation of issues that shape their own lives and communities. Reflecting on the WDR formula quoted above: it is not just economic weakness but even more communicative dependency that makes it difficult or impossible for them to have “their voices listened to”. Communicative dependency, a consequence of poverty and also one of its causes, needs to be addressed for what it is, and effectively dealt with if the “poor” are to become the powerful and eloquent actors with access to the policy-making floor as which they are portrayed in both the WRD and the EU documents.

In economic terms, the concept of communicative dependency provides a frame for assessing theories linking economic backwardness with ethnic (and by implication linguistic) fragmentation of the continent (Easterly & Levine 1997), or, procedurally, with the “broken feedback loop” being invoked for explaining the low return of development cooperation in general (Martens et al. 2002). Generally speaking, communicative dependency provides an alternative to deterministic or probabilistic theory, by moving the question of language choice and language policy to the centre of inquiry and thereby opening a space for human intervention in reversing its negative effects, wrongly taken to be the result of some sort of a law of nature.

Communicative sustainability

From the above we are led to conclude that in sub-Saharan Africa, a majority of those local players on whose shoulders crucially rests the fulfillment of globally recognized objectives for sustainable development are still maintained in a state of communicative dependency due to the prevailing linguistic fragmentation and communicative marginalization. This comes about as a consequence not only of inequality of access to communicative resources, e.g. of lack of formal education or of illiteracy, but also as a consequence of their *a priori* exclusion from the means of expression and communication in which these crucial players *are* competent, i.e. local African languages. No dramatic increase in financial assistance (Sachs 2005), no degree of involvement of civil society (Wieczorek-Zeul 2005), no strengthening of accountancy towards local constituencies (Villar & Dodd 2005:329), no conditionality imposed by partner governments and institutions will change this endemic *conditio humana Africana* unless the communicative marginalization issue is first addressed in its own terms and answers are found and tested on the ground which will deal with it and break the deadlock resulting from the mutually reinforcing negative power factors of poverty, communicative dependency and indifference to local perceptions of vital issues including those pertaining to language and communication.

Communicative empowerment

Given the declared inclusive scope of the MDG⁵, communicative empowerment appears as a priority of its own, and needs to be considered on equal terms with the other currently listed MDGs, in none of which it is already contained.⁶ Seen from this angle, communicative empowerment as advocated in the WDR and EU statements quoted above, is indeed a prerequisite to reaching the stated goals, and therefore in making the program as a whole sustainable. What justifies its definition as a goal of

5. See e.g. the editorial to the UN site <www.un.org.millenniumgoals>.

6. PANOS (www.panos.org.uk) sees communication needs and strategies as being at the heart of sustainable development in general and poverty reduction in particular. However, “the Millenium Development Goals (MDG) only touch on it in passing”. (Wilson & Warnock 2007:1) “Reaching the MDG in 2015 will require huge investments of political will and financial resources by governments in both the developed and the developing world; but it will also require a belated recognition that communication is central to all aspects of sustainable development”. (Warnock et al. 2007:6).

in its own right, is its role as a “meta-resource”, on whose optimization depends the optimal use of resources essential for the MDG. The concept of *communicative sustainability*, as we shall call this precondition, applies to, (i) the set of communicative resources required for, or conducive to, sustainability in development, (ii) access to, and control over these resources by the primary actors, (iii) the communicative management of goals and contents of development in accordance with (i) and (ii).

If control over communicative resources constitutes a major criterion for sustainability of development action at the local level, how could language in general, and the locally dominant language in particular – the one which the actor community uses most – be ignored or its distinctive role downplayed, as the silence in literature on communication for development still by and large suggests?⁷ Not only does this defy logic – its practical result is the marginalization of development projects by the actor community, and an ensuing lack of sustainability.

Language and sustainability: bridge language axiom vs. local language axiom

The effects of discriminatory language policies on development have mostly been described from a macro-sociological viewpoint (e.g. Pütz 1995; Bamgboṣe 2000), and very little from the local, micro-sociological viewpoint. One major exception is Robinson’s well documented study on the Cameroonian grassland’s Ngunu (Robinson 1996). Beck’s detailed analysis of the concluding meeting of an unsuccessful cattle-raising project in a Herero farming community, through the zoom-in effect conversational analysis is able to provide, throws an enlightening spotlight on the negative impact that the communicative discrimination of a local linguistic majority may have on participants’ morale and commitment (Beck 2006).⁸ The use of English as medium of reference,

-
7. MELKOTE & STEEVES (2001), for instance, while offering a penetrating analysis of communication models and communicative practice in development around the world, remain silent on the language issue. WILKINS & MODY (2001), while leaving no stone unturned in exploring ways to improve development communication, do not even mention language divergence as a potentially relevant factor to be dealt with in order to attain their goal.
 8. Superficially speaking, the circumstances of the failure, judging from the author’s account, are unrelated to the incriminated linguistic marginalization of the majority of participants. While this may serve as a useful reminder that local language-centred communicative strategies are not the panacea to all evils that may threaten to defeat well-conceived development projects, the account permits speculation about the way in which the condition of communicative dependency resulting from said marginal-

outwardly justifiable on the ground that it is the preferred public space option of the elite and seemingly supported by the subdued co-operative attitude of the majority of those present, *de facto* entails, on merely linguistic grounds, the exclusion of that same majority of local stakeholders from participation in debate and decision-making.

This is not to deny that under given conditions, English, or another major language, may be the appropriate choice, e.g. at the interface between local associations and government agencies. This explains why young Herero interlocutors insist on competence in English as a prerequisite to successful development, as observed by Döbel.⁹ But as Beck consistently shows (see e.g. Beck 2007), locally supported sustainability (in the broadest sense) is contingent upon processing in the locally dominant medium which is Herero.

The axiom according to which linguistic fragmentation typical of most African countries calls for broad recourse to a bridge medium, conveniently provided by the former colonial language or, in competition with it, an African *lingua franca*, is undeniably and trivially true. However, by taking the far end of development communication as its starting point, what the Herero case study shows is that carrying over this axiom to the local situation, most immediately relevant for development action and poverty reduction, is bound to create precisely that situation which, in terms of the World Bank statement, will lead to failure. The *bridge medium* principle carried over to the local situation, where decisions are made in the local language, not only results in failure to communicate, but provokes a generally unacknowledged, but rarely openly waged conflict with the *axiom of communicative sustainability* and its component principles – local ownership expressed through local language on matters of local relevance; communicative equality; equal access to relevant information, among other things – and will predictably lead to failure. Similarly, a carry-over of the local language axiom – locally relevant issues are to be negotiated in the locally dominant idiom in order to be communicatively sustainable – to situations where the bridge language axiom is applicable will lead to failure, for other, rather obvious reasons. And indeed, it is to be feared that the MDG, like many other valuable development efforts, will fail in Africa because of a wrong

ization negatively affects the constitution of local leadership capable of dealing efficiently with such threats.

9. “Active members of the younger generation see the appointment of insufficiently educated people with insufficient knowledge of English (which is the official national language) to offices under the traditional authorities act as a major impediment to local development”. (Quoted from <www.lagsus.de/ScientificReport2003-2004, 3.3. (p. 5).

generalisation of the range of applicability of one or the other of the *two complementary communicative axioms* (most likely the first one). It seems therefore that two questions must be squarely and urgently addressed:

Why is it that in the international community only the first axiom is generally recognized as valid, not the second? Our best hypothesis is that this pervasive “language blindness” with its counterproductive effects on the end-receivers of the “relief from poverty” message is itself a reflex of the socio-economically and communicatively weak position of the latter – a position typically compounded by institutionalized or at least routinized short-circuiting of their privileged medium of deliberation and reflection, thus perpetuating one of the major causes of their poverty.

How can the second axiom be brought into play without scaring the experts who think they might have to learn local languages if they were to even consider it – a perspective which many of them shun and which might be another, rather down-to-earth practical reason for the tenacity of the “language blindness” disease?

We have to admit that, in view of the prevailing mindset and its unilateral bias in favour of the bridge language axiom, the concept of communicative sustainability was originally developed with a strong eye on the local language and the ongoing lack of recognition as the default medium in local development (Bearth 2000a/b). But its scope is not limited to the narrow concept of “local” nor to giving reasons for the rehabilitation of the local language; rather it should be seen as a set of claims, principles and criteria for bringing the two basic axioms into balance. For instance it might turn out that efficacy in the use of national and international languages at the appropriate level will be enhanced if the local language axiom is adhered to in its own appropriate context.

Language and sustainability in the “local” paradigm: the konon principle

In the current debate, the single most cogent argument in favour of an overdue prioritizing of the role of the local language in development research and practice is the weight given to the “local” in an emerging paradigm of development as a comprehensive response to global challenges which has dominated the sustainable development agenda since the Rio Summit 1992¹⁰.

10. “Indigenous people and their communities and other local communities have a vital role in environmental management and development because of their knowledge and traditional practices. States should recognize and duly support their identity, culture and interests and enable their effective

According to Hurni & Wiesmann (2001:38f.) “successful negotiation between competing goals by local actors” is a prerequisite for “sustainable development”.¹¹ Successful negotiation presupposes mutual control over the interpretation of arguments used by the parties involved in the negotiation, which in turn presupposes recourse to locally available linguistic resources, which are usually the local language and native communicative procedures associated with it. Since, at least in the dominant bottom-up paradigm, the negotiation of options competing at the local level cannot be delegated to outside agencies, the communicative competence of local actors, and hence the local language and its code of communicative behaviour, take on the role of a vital, and in fact inescapable link to material sustainability. The strategic role of local negotiation and its main resource, local language, as prerequisites to sustainability feeds back into the key premises stated above on which communicative sustainability rests: control over communicative resources can only be ascertained for those resources which are locally available at affordable cost to the majority of local actors – which is usually the case for local language resources in its oral and sometimes in its written form as well.

The strategic role of negotiation may be further explicated by adding the factor of inclusion: the more inclusively a proposed collaborative action is being negotiated, both in terms of detail of content and exhaustiveness of participation, the better are its chances, other things being equal, for producing lasting effects beyond the presence and support of its initiators. Since the *konon* of the Tura seems to institutionalize in a rather precise way this extension of the notion of communicative sustainability, we shall refer to it as the *konon principle*.¹²

The translational model – by-pass or impasse?

Translation is a language-based resource designed to by-pass to a mutually assumed communicative deficit in heteroglossic interaction. But dependency on this resource reinforces rather than overcomes communicative dependency. Confidence in mutual control of discourse inference

participation in the achievement of sustainable development”. (Rio Declaration 1992, article 22.)

11. Transl. T.B. It is worth mentioning that the authors come from the sciences and geography, not from a discipline inherently inclined to take linguistic aspects of development into consideration.
12. See BEARTH & FAN (2006:349-52); for a succinct description of the *r* see BEARTH (2007:190). See also KI-ZERBO (2003:71ff.) for its Jula equivalent *forobà*.

which is generally suspended in situations of heteroglossic interaction, cannot be restored by translation¹³. For this reason, translation is not a valid alternative to the local language axiom and its strategic role in a local paradigm of development.

Translation is negatively indexed on the scale of communicative sustainability – not because of imperfections due to a lack of competence of translators and interpreters, or missing equivalence between words and expressions, but by virtue of the constitutive properties of the process of translation itself: verbal interaction constituted by two different, not mutually controllable discourses linked by a third – the translator’s –, none of which are controlled by all participants, is inherently less favourable to open dialog and negotiation, other things being equal, than interaction in unmediated face-to-face communication through a homogeneous linguistic medium. To the extent to which the translation process, by virtue of these inherent constraints, also naturally associates with a linear information transfer model and its hegemonic perception of the relation between source and target, this latter perception in itself stands in the way of genuinely dialogal interaction.

In short, translation is not, and has never been, the solution to the fundamental problem of language divergence and language inequality as obstacles to successful negotiation of conflicting issues in development communication; rather it is part of the problem to be solved.¹⁴

Language choice and sustainability

It is worth mentioning that the language in which development is talked about, and language-related issues in general, are of concern to those who are at the receiving end of development interventions. The principle of “listening to their voices”, so strongly advocated by WDR (2004), should include listening to what they have to say about the language issue and its relevance for development. Cross-community evidence from LAGSUS research confirms Robinson’s empirically well substantiated claims to the effect that the choice of the linguistic medium

13. Reference is here to *in situ* translation, or interpreting, as it is mostly practiced in the usual development field interaction. Note that these remarks do not reflect on translators’ often ingenious capacities and diligence but on structural properties of the translation process.

14. For a detailed critique of the translation model and its common use in development communication see BEARTH & FAN (2006:279-83). The *konon* offers a partial solution: the multiple reframing of the message in the native language (BEARTH & FAN 2006:285f.) opens a space for controlling and negotiating its inferences.

may in a decisive way affect the reception or rejection of an exogenous message from the viewpoint of the target community (Robinson 1996; see also Koné 1995:42). Even if the message as such is not rejected, failure to customize it according to local categories will inevitably limit the degree of participation in its implementation. And finally, as again in Robinson (1996), the choice of language may determine the range of topics which may or may not be addressed in the course of an interaction.

But as suggested above, although sustainability will definitely not be achieved without restoring the local language to its rightful place, this alone will not be sufficient to guarantee sustainability. The ideal of full communicative sustainability, to the extent to which it depends on language and language choice, will only be attained if the range of communicative options accessible and controlled by local actors allows them to negotiate the issues relevant to them in the language and support medium most appropriate to the subject and most suitable to the given situation and frame of interaction.

Challenges of local language-based heuristics for the study of development

The purpose of the remaining part of this paper is to introduce what I shall call local language heuristics, and to exemplify its application to the study of development in the local context.¹⁵ Development-related talk recorded over a period of over four decades among the Tura, a people who live in the mountainous area north of Man in Western Ivory Coast, and results of targeted research carried out both among and in cooperation with Tura people during four years under the auspices of the LAGSUS project, provide an empirical testing ground for the axioms laid out in the preceding sections, spelling out some of the methodology, and demonstrating, hopefully, the usefulness of a language-based approach for “understanding development” from an actor perspective. Drawing on early recordings will allow time depth to be added to perceptions which underlie those practical judgments and actions which might enhance or prevent development. On the whole, our findings will confirm views and

15. Local language heuristics is conceived as a module of a full-fledged methodology aiming at explicating the conditions for local language-based inquiry, analysis and interpretation. Local language hermeneutics includes, besides the heuristic module, rules for the minimisation of bias, the source text principle, and the place of indigenous researchers. LLH will be more fully discussed in the relevant chapter of the main publication about the LAGSUS project.

claims made on independent grounds by African researchers and thinkers who have insisted on a holistic rather than on a merely materialistic or economy-driven approach to development (Bamgboṣe 1991, Nyerere 1974, Gyekye 1997).

Exploring this field presents us with some major methodological, and especially epistemological challenges:

1. What is “development-related talk” and how can it help understand local views of development? Granted that understanding development means understanding peoples’ own understanding of development, we are faced with a truly formidable challenge of transculturation, compounded by language heterogeneity. While common sense or prejudice will readily credit Tura people who have grown up locally with understanding what is said in their own idiom, the analyst’s claim to understand their way of understanding will necessarily raise questions and require some intricate cross-validation.
2. Granted that, as everyone knows, talking is acting (doing things with words), yet action is not reducible to words, and development is not reducible to talk about development. Nor is the meaning of talk fully contained in the words used in doing talk – there is no easy equation between talk and action nor, for that matter, between talking and understanding.
3. The bewildering diversity of talk about development and objects associated with it represents a methodological challenge of contextualization and homogeneization. After all, the juxtaposition of iron roofs, palm wine, tape-recorders and speculations about the end of war sounds like a randomly ordered shopping list. Local language heuristics, by tracking processes of sense-making, provides a unifying principle and procedure, and in its extension, opens access to a coherent way of accounting for local analysis, to culture-specific ways of understanding and negotiating development, and ultimately, to a comparative semiotic perspective.

Development seen through the prism of language will stand at the beginning, and language seen from the angle of development at the end of our trajectory. While leaving specific aspects of the crisis for further publication, language as the hermeneutic key to understanding development in crisis will shed new light on how crisis relates to sustainability.

The extent to which research during crisis has sharpened our perception will not always be apparent but should be acknowledged in honor of our Ivorian co-researchers who have maintained their presence under increased risk conditions on both sides of the line of partition. Dealing in depth with its effects on poverty and local views concerning poverty, with economic and ecological issues, and with changing gender relations¹⁶ has to be left for subsequent publication, for which the present study should provide a methodological background.

The Tura – profile of a local majority

As indicated in the previous section, the main evidence for substantiating our claims and further developing them comes from the Tura, an ethnic group of some fifty to sixty thousand speakers belonging to the Southern Mande language subphylum and living in the mountainous area north of the city of Man in Western Ivory Coast.¹⁷ Eastwards, the Tura habitat extends to the Sassandra river which constitutes its eastern border, and from there northwards across its tributary, the Bafing, into the vast plateau inhabited by Manding-speaking populations. The area has been under the control of the rebel forces (now called *Forces nouvelles*) from December 2002 until January 2008.

Administratively, the former Canton Toura is divided between the districts of Man, Biankouma (40 km north of Man), and Touba. Administrative centres are Biankouma, the district capital (*préfecture*) in the west, and Gbonné (*sous-préfecture*) on the edge of the southeastern slopes of the Tura mountains. Gbonné is the only foothold of resident public administration in Tura country.

The *Tura mountains* – the easternmost extension of the Guinea ridge – constitute with the north-adjacent Bafing basin a hydro-ecosystem feeding into the Sassandra river which in turn waters the vast plains of Central Ivory Coast. The gallery-forest covered Tura mountains with their abundance of naturally grown palm groves are thus located at the intersection of the great partitions which divide the Guinea Gulf region of

16. See BEARTH (dir., 2007) for a series of gender studies from a local perspective relating to the crisis situation.

17. No reliable figures are available for ethnic groups nor for languages spoken in the area. On the basis of an extrapolation from village population figures from the 1998 census (CNTIG 2001), the resident turaphone population has been estimated at 40'000 (Joseph Baya, p.c.). The higher figure given in the text represents an extrapolation which purports to include the non-resident population in the count.

West Africa into zones distinguished by divergent physico-climatic characteristics.

The transitional characteristics of their habitat have shaped the recent history of the Tura. According to their own traditions, the necessity to defend themselves against the pressures of expansionist forces led them to adopt an attitude of self-reliance and conservatism for which they are renowned. Central in this respect, and well remembered up to this day is the Almany Samory's invasion in the late 1890s (Gonin 1984, Moán Lúú 1999, Person 1968-75), sweeping southwards from his savannah strongholds Kong and Sikasso, and coming to a halt only at the edge of the tropical rain forest extending southwards to the Guinea coast, until the time when Samory was captured by the French in Guélérou in Sept. 1898, not far from the western border of the Tura area. Samory's demise coincides with the establishment of French rule in the area. In the Tura region, this process lasted until 1912, less than 50 years before independence to which the Republic of Ivory Coast accessed in 1960.

The Tura live on traditional slash-and-burn agriculture. Rice, maize, cassava and yam are the main staple food. Depending for income mostly on coffee and, to a lesser extent, on cacao, the Tura, like many other coffee producing peoples in West Africa (Tshibaka 1998), were hit hard by the direct or indirect consequences of the structural adjustment program. Following the demise of the state-owned "Caisse de Stabilisation" (Price Stabilization Authority), an unsuccessful attempt to fill the gap by village-based cooperative marketing left the producers at the mercy of the retailers.

But it was civil war spreading to the west in November 2002 that delivered a final deadly blow on local economy. Even after fighting subsided, and throughout the protracted period of the ensuing politico-military stalemate, no export goods were allowed to cross the line of armistice which divided Ivory Coast in a northern and a southern part. Cash crop production – the "male" pillar of the Tura economy – was by and large discontinued. The commerce with home-grown vegetables on regional markets – the "female" pillar of the local economy (Böni 1993:44) – collapsed when the majority of well-to-do people had fled the zone occupied by rebel forces. Commercial outlets towards Guinea to the west and towards Mali to the north turned out to be unreliable substitutes. The only income-generating activity left was fabricating brooms from palm leaves. Overexploiting this natural reserve on an almost industrial scale and the consequent progressive destruction of the palm groves as a self-renewing natural resource had disastrous side-effects on an already damaged eco-subsystem, endangering long-term sustainability in an area

entirely dependent on subsistence agriculture and already strained by the overuse of soils. The indirect consequences of the war on the ecology, together with deforestation starting in the eighties, extended to the Bafing riverside in the nineties and to other forest reserves during the war, add up to a dramatically negative balance-sheet in ecological terms. Among the practical consequences are the privation of proteins (caterpillars, dried fish) bartered with the riverside Tura neighbors in exchange for palm grains and palm oil. The resulting nutritional imbalance in turn erodes the basis of subsistence economy, proportionately increasing money- and market-dependency of the Tura community at a time of almost total revenue failure.

Holas (1962:27) summarizes reports from early European visitors to the Tura area as being impressed by “striking poverty” and inhospitality of its inhabitants, except for a few settlements which had “moved down” from the mountain tops and displayed unspecified “technical progress”. Their own perception of themselves, judging from a wealth of recordings taken since 1964, many of which address questions of development, does not include any reference to poverty or backwardness, until the recent war.¹⁸

The conflict in which the Tura population found itself caught between opposing forces on which they had no influence, and at the outbreak of which state-owned institutions and services literally disappeared overnight, turned out to be a “vacuum test” giving rise to the mobilization of dormant resources such as village self-organization, dealing with threats of rampant insecurity, refugees of diverse ethnic and political groups, as well as settling disputes and judicial cases. Cultural creativity became highly valued, as evidenced in the village “Festival du lexique tura” which took place three times, in 2004, 2005 and 2007. Tura endocentrism proved to be a moral resource in the absence of economic options beyond mere survival. With political and economic pressures easing off since 2006, the question arises as to the role such unexpectedly activated traditional resources, which include the local language in its oral and written form, might play in shaping the post-conflict future of the area.¹⁹

18. Mr. Fan Diomandé, an agricultural expert of Tura extraction, repeatedly draw my attention to this apparent lack of awareness, as he had noticed it in discussing practical issues of development with local peasants.

19. The 2007 edition in Yaloba on Sept. 14-15 which was honoured by the presence of government officials preparing their return to the area turned into a massive plea supported by all segments of the population and its leaders in favour of maintaining and strengthening the local language in its

Whatever the answers given to this question, they will have a bearing far beyond future conditions of local survival, whose improvement and sustainability remain an evident priority. As one of the water catchments for the vast plains of Central Ivory Coast, as home of the EU-sponsored National Park of Mont Sangbé located in its northeastern part, and as one of the territories containing important mining reserves in its soil, mainly nickel, the Tura area must count as a "hot spot" of this part of West Africa, not only in economic but even more so in ecological terms. Its orientation towards a new balance between long-term ecological and short-term economic goals in post-conflict development processes will therefore be of great consequence for the region and may be of exemplary significance for a wider area of West Africa.

Development as a local category

What does development mean to Tura communities? Does the language which is chosen when talking about development reveal anything about the way in which development is perceived as a specific goal-oriented kind of activity, distinct from other human activities? There is a naive way of interpreting indigenous linguistic expressions as one-to-one mental representations of things, assuming that their dictionary meaning is what they mean to their users, and that the meaning of complex expressions is always the sum of the meaning of their parts. While avoiding such pitfalls, we must state emphatically that, used with discernment in its discourse context, lexical expression as a trace of naming activity provides a heuristically valid key to understanding the way in which actors mentally and conceptually relate to their action, classifying, typifying and delimitating it.

Local categorization of development in Tura follows a widespread pattern of lexicalization by metaphors of *movement*, *building*, *eye-opening* and *(en)light(enment)* as semantic templates, and the terms expressing *change* and *improvement* for straightforward, non-metaphoric reference. The loan *dévélópémáà* ("development") is preferred by "enlightened" speakers or, generally, to denote institutionalized development.²⁰

The standard expression for forward movement, *ló lélé* to go forward/to walk ahead of', is used metaphorically to denote progress in the sense of socio-economic development. Its negative correlate *daa z'á*

privileged position as a tool for shaping the future of the area and its communities.

20. For comparison, see for instance NYERERE (1968; 1974) for Swahili.

‘fall behind, slope backwards, recede’ appears first in our data as a verbal shorthand for summing up the socio-economic consequences of the recent war. While fighting has subsided, its net result is summed up in these words of Yorola, a 70-year old woman from the village of Kpata: *Ké koà sée ké daayèa zfa* ‘Indeed, our region has sloped backwards.’²¹ Whether this term denoting “negative development” is a neologism triggered by the need for referring to sudden pauperization – to which frequent reference is found in local recordings since 2004 – as an experience *sui generis*, or whether the term predates the recent cataclysm, the bipolar conceptualization of “progress, development” in Tura key terminology is noteworthy. The antonym of development in Tura current usage may therefore be appropriately glossed as “un-development”²² rather than as “underdevelopment”. It is not the case that the latter concept, which has its roots in early Western comparative development ideology²³, could not be expressed in a straightforward way in Tura. It *can*; however, as we shall see, it is rejected by Tura public opinion as a category applicable to themselves²⁴. This lends credence to the expert claim that the Tura community does not share the presumption of retardation which underlies Western development strategy on the one hand, and the urgency with which it is promoted on the other.²⁵ By extension, this observation raises the question of a locally appropriate time frame for development planning and projection. How for instance translate the MDG target date of 2015 into locally meaningful terms?

Lexical expressions most commonly used for denoting development in general terms carry a quasi-obligatory²⁶ metonymic reference to the collective entities that, at the community level, are both its agents and its beneficiaries: *pée* ‘village’ *liuu* ‘country, territory’ *sée* ‘earth, land, sub-region’. The requirement to specify the social scope of development in a context of unspecific reference shows that these specifications are an inherent part of the notion of development itself. Thus in acknowledging an interviewee’s contribution to the general issue of public schools as a factor of development²⁷, the local mediator refers to the latter notion by

21. Tou-DG-203. Interview of two village women about the situation of the population during the war. Abidjan, 22 May 2004.

22. For this term, see MANJI & BURNETT (2004).

23. SASIC (2007:70ff.).

24. See below (note 105, D-104).

25. Diomandé Fan, agricultural engineer and himself Tura (p.c.).

26. The underlying constraint is syntactico-semantic. Relational terms such as *dō* ‘to build’ and *yán* ‘eye’ – in *yán lépóló* ‘eye opening’ – must be preceded by an appropriate complement which may represent either the subject or the object of a fully articulated sentence.

27. VCD-421. Video-recording in Kpata, 12 February 2007.

juxtaposing *séé yán lépóló-kòò* 'EARTH eye opening-means' and *pée ló lílé-kòò* 'VILLAGE go forward-means'. The two expressions are jointly construed as mutually reinforcing paraphrases for the acquisition of knowledge (*yán lépóló*) and socio-economic progress (*ló lílé*). For further qualification, the speaker recombines the predicate of the second expression with the extension of the first, yielding *le pée yán' lépólóli* 'then (as a consequence of children going to school) VILLAGE EYES are-progressively-opening'. The terms eligible as designators of the scope of processes referred to by development terminology, namely *pée* 'village', *séé* 'region', *lùū* 'country', all refer to higher levels of social organization, where action follows some kind of formal consensus based on prior public negotiation. By contrast, terms referring to lower level entities such as *gbúng* 'clan' or *kwī* 'household' are not accepted as valid extensions of those predicates characteristically associated with development. Characteristically, too, these latter domains are under the control of clan and family heads who, in the traditional age-based system of social rule, may take decisions on the strength of their personal authority without validating them by means of public negotiation.²⁸

Tura lexicalisation patterns suggest that development is not only defined by its goals, but is also subject to evaluation in both relative and comparative terms. The Tura lexemes representing the concepts of physical forwardness (*lílé*) and backwardness (*zía*) are grammatically coded either as adverbs or as locative nouns²⁹. The dual lexico-grammatical status of these terms is exploited in Tura discourses for subcategorizing development.

Used as adverbial space metaphors, *lílé* and *zía* imply movement along a path, suggesting comparison between two distinct positions on that path, i.e. a point of arrival, respectively more advanced or more backwards, defined by its relative position to a point of departure. The latter denotes a point or zone of reference on the time axis. In non-metaphoric terms, reference is made in this case to two successive states of development, implying an assessment of change. As cognitive semantics has made it clear, underlying metaphors may be encoded through quite diverse lexical means whereby spatial reference may be implicit (Lakoff/Johnson 1980).

28 In a case of intergenerational land conflict which was referred to the local judiciary of Benomba, however, the verdict limits patriarchal autocracy by extending the principle of negotiation to the clan hierarchy (DG-217).

29. Also called postpositions, the functional equivalent of prepositions in European languages. (BEARTH 1971:155ss.)

In a group interview with exclusively male respondents, focusing on their perception of what development is³⁰, the following comments were recorded:

(1) *C'est-à-dire m̄e gálá k̄d̄d̄. Í nuu f̄s̄s̄ koo' b̄à*

This is to say, person change manner. You were before manner-which in

k̄e b̄áá à gí k̄o lele. W̄ò àle lee *développé*m̄áà le.

that you-NEG-are it in anymore it-is. They this-F1 call development.

“Development brings changes in our lives and in our behaviour. We are no longer what we were before. That is what is meant by development”³¹.

“Change”, expressed by the verb *gála*, is a frequent mode of non-metaphoric reference to development. Conceptually, it implies comparison of an earlier state of things or condition of being with a later one, while keeping invariant the identity of the entity affected by the change.

Used as spatial postpositions, *léle* and *zía* take a nominal complement: one is ‘ahead of something or someone’ or ‘behind something or someone’. The current state one’s own collectivity is compared with that of other communities, suggesting that emulation takes place, for instance, between neighbouring ethnic groups.

(2) **Ké ke í í b̄ám̄ò gaal ke b̄oo tó zía w̄à.**

That is [when] you your neighbours look_at-PROG, that you-NEG stay behind PT.

Àa dalà wenglé-leá, ke í w̄í...

It-NEG falling one’s_back on, then you say ...

“Development is when you are getting ahead compared to your neighbours – not taking things lying down any more”.

Fear of staying behind and fear of stagnation – graphically caught by the figure of being reduced to the state of “lying on one’s back” – is a powerful argument in favour of making development a local priority. But, as remarked above with reference to the notion of “underdevelopment”, there is little to suggest that global standards of development

30. Tou-DX-3. Group interview with male representatives from Benomba, 12 Sept. 2002.

31. One may consider this definition of development as a change affecting the human beings, their attitudes and behaviour as being akin to Nyerere’s doctrine of development (Diomandé Fan, p.c.); see NYERERE (1974).

serve as a benchmark for evaluating one's own advancement, or one's lagging behind on the path of development. The scope of *bámò* 'fellow human beings' and hence the scope of comparison and emulation is confined to rural collectives of the same region with whom one engages in regular exchange and intermarriage, and with whom one competes for the same markets.

Semiotics of development: the iron roof junction

Semantics goes a long way in elucidating the local conceptualization and acculturation of development. But if, as shown above, understanding development means understanding peoples' own understanding of development, more is needed. Semiotic – sense-making – processes are closer to the heart of development; they are in fact, as we shall show, one of its sources.

Foremost among the symbols of modernisation all over the continent is the replacement of thatched huts by houses covered with corrugated iron roofs. Failure to replace palm leaf thatching provides the yardstick of backwardness for which the district officer (*sous-préfet*) blames the Tura population in his speech on the village square of K., on March 26, 1965, masterfully transposed and expanded in Tura rhetoric and argumentation by the translator, Moustapha Soumahoro, erstwhile Tura paramount chief (*chef de canton*).

The same complaint is again laid at the doorstep of their children and grand-children during a group interview with a local women's association in the same village of K. 40 years later, on February 6, 2005. A war refugee in his father's village and a male advisor to the association responds to the interview question as to what development should aim at by pointing as first gap in development to the still overwhelming presence of "thatched roofs" as a clear sign of underdevelopment.³²

The iron roof discourse seems to be a typical feature of an outsider or top-down approach to development. In a semi-formal group interview which took place in Djunda on 22 July 2004 on the western shore of Lake Kyoga (Central Uganda), the government official in charge of the sub-region, of local extraction himself, being the first to respond to the

32. Tou-DG 209. Interview with the women's association *Maketa* and their male advisors (cf. SINGO 2007). Comparison of photos taken between 1964 and 2007 show nevertheless that the ratio between the two construction modes has been inverted in recent times in favor of the iron roof.

question “What is development?”,³³ states that the proliferation of iron roofs would in his eyes be the one unmistakable sign of development taking place locally.

On a more subdued note, reference to the iron roof as a “sign” does occur among ordinary villagers. On a trip to the village of G. on the day after the interview in K. in February 2005, a village elder³⁴ apologizes to the visitors who come to greet him for not being able to welcome them under an iron roof. Indeed, the iron cover above one’s head reverberates on one’s own face, provided this face is male³⁵, reflecting the household head’s control over resources beyond the minimum needed for mere survival.

No matter how, looking from the outside, one assesses the intrinsic merits of iron roofing, whether positively as a stepping stone on the path to development, or critically, as a dead end, or negatively, as a diversion of resources,³⁶ its diagnostic and symbolic value as an unmistakable “sign” of economic empowerment of the individual illustrates “the constitutive role of semiosis in economic ... activities” (Jessop 2004:160). It illustrates “development as communication”; its message is designed to be read by the community. Neither the comfort it affords, nor the comparative durability of metal frames, nor its – rather limited – innovative potential³⁷ justify the strategic place it is being assigned in development discourse. It is its *readability as a sign* that accounts for both its

33. Literally, in Swahili: *Maendeleo ni nini?* The discussion switched between Swahili, the locally dominant Luganda, and the local language Luruli. However, the attempt by the inquirer to elicit some response reflecting Nyerere’s philosophy of development was unsuccessful.

34. It is not likely that he was influenced in any way by the refugee expert’s discourse the day before which took place in a quite distant location and under unconnected circumstances.

35. A female builder will declare that in building the iron roof house she acted on behalf of her male relatives (D. G. Singo, p.c.). Care must be taken, however, not to read such statements in the light of the current debate of gender rights, but in the context of dual-gender semiotics, with its dominant concept of mutual representation of the sexes in given settings. To use the same image as a shortcut, there will be reverberations from the male iron roof builder’s face on his household, including his wives.

36. One may question it in the light of the availability of hardly less durable materials in combination with isolation and compression techniques. But the question, of course, is one of access to such knowledge, of cultural prejudice, and further, to whom and on what conditions alternatives are available.

37. This may change as the importance of iron roofs for water collection will likely become a paramount consideration in coming years, particularly in regions threatened by drought.

popularity as a local indicator of economic viability³⁸ and as a measure of collective progress in official discourse. Ubiquity (every man owns at least one hut), unambiguity (roofs are either metal or bio, there is no in-between) and visibility (roofs cannot be hidden) are not economic, but semiotic properties. It is these properties that make iron roof attractive as a cognitive basis for constructing a primitive semiotic relationship in which it stands as a sign for what an accountant would call an “asset”.

Upon this semiotically constitutive equation, further semiotic processes are grafted. Thus, by reducing the complexity of the problem of unequal distribution of goods and resources to a single parameter, it provides a safe, easy to recognize and unequivocal set of properties allowing for individuals to be binarily classified into “haves” and “have-nots”, and, by extension, communities to be ranked in respect to their asset value for development.³⁹ Consequences of the latter may be quite tangible as iron roof density may serve, alongside with other criteria, as an indicator co-determining the locality’s eligibility for being provided with selectively distributed state-owned commodities such as electricity.

The unifying potential of semiotic processes on the one hand, and semiotic theory on the other, derives from the fact that the former can take the most heterogeneous objects of human cognition as operands – iron roofs, cloths, money, words, proverbs, palm wine – and use them as raw material for constructing homogeneous binary and n-ary sense-making relations defined by the latter. Recursive properties of local discourse (for instance discourse connectors as we shall see below, which function as operators explicating conditions and consequences, thus reducing the infinite possibilities of semiosis) while not the only tool of semiotic analysis, are an indispensable source of hypotheses and a testing ground for their viability.

Semiotics of development: a top-down approach to grassroots development

What can be expected from a semiotic approach to development as proposed in the preceding section, using the iron roof discourse as starting point? Several claims may be made, which would justify extending this approach to other cases and other aspects of development.

38. It should be noted that, from a local insider viewpoint, participation is first of all a highly selective process.

39. See CHAMBERS (1997:54f.) for a scathing criticism of similar reductionist trends in economics dealing with development on a global level.

First, it offers a unified framework for interpreting concepts and strategies for communicating them in a given culture, and with it, the means of comparing concepts of development across time and space. There is no commonly accessible standard comparable to *per capita* income averages in Tura culture, but iron roof can measure up to the gross domestic product (GDP) as a growth indicator for the purposes of local administration. What makes GDP and iron roof comparable in semiotic – and not just economic – terms are (i) the symbolic value attributed to both, (ii) the vaguely indexical nature of the semiotic relation which constitutes that value, (iii) the quasi-official use made of them as a gauge of growth (as far as iron roof is concerned, in the positive sense only), and (iv) the fact that both are a by-product of independently motivated individual or group actorship.

Second, it is designed for maintaining a distinction, for practical purposes⁴⁰, between (i) development as a sum of processes – and achievements and changes brought about as a result of these processes – on the one hand, and (ii) the interpretation of these processes, achievements and changes by human agents participating in, or affected by them, on the other. It thus contributes to make the human face of development more consistent, less anecdotal, and more explorable in its specificity and in its diversity.

Third, by constituting development and its interpretation from actor perspectives as interdependent, but distinct variables, it provides a linguistic, cognitive and epistemic interface between development sociology and local (inter)action in the broadest possible sense. It thus provides theoretical legitimacy and guidance to the inquiry into the local understanding of, and sense attribution to development as a prerequisite to development planning, monitoring and evaluation. Moreover, it is essential for understanding cultural underpinnings of development and, therefore, understanding how cultural diversity interacts with – and counteracts – global pressure for universal conformity of standards, methods and contents.

40. From a theoretical – constructivist – viewpoint, this distinction is illegitimate. From a practical viewpoint, it is indispensable, even if the degree to which the “factual” side of development (e.g. the construction of school buildings in a given locality) is independent from its interpretation (e.g. the school as a springboard for the locality’s political representation in government circles). Maintaining the distinction as pragmatically valid should facilitate the necessary dialogue between those committed to a “positivist-instrumentalist approach” to development issues and “a more normative standpoint that builds on qualitative and structuralist” (and we might add: participatory) methods (cf. SERVAES 1996:37).

Extrapolating from the iron roof case, the same kind of analysis may be applied, *mutatis mutandis*, to any designator of material development, including the most generic one which, in Tura, is *wélé*. As a count noun, *wélé* denotes a piece of cloth; as a mass noun, it denotes wealth. The connection between these uses is the recognition of cloth as a surplus value in pre-colonial subsistence economy. Cloth, along with captives, was preponderant as a means of wife acquisition and therefore of inter-clan economic exchange.⁴¹ By semantic shift and hyperonymous extension, it became the generic designation for economic surplus, i.e. wealth.

To obtain *wélé* is both an objective and a means of development. In materialistic terms, it is development. It is associated, in Soumahoro's words⁴², with *tó pɔɔn-á* 'to_be/become something' and with empowerment: *kê è tó kô nfiá* 'so_that it becomes our force/vital_energy'. However the ultimate benefit of *wélé* is independence as a goal yet to be attained:

- (3) 1. **wélé láà àle-bò' woloá**
wealth that it-DEP finish-COND come_out
"When this wealth has been obtained,
2. **kê kwéé lá kô bámò gòn.**
then we-PF save our comrades from
then we have been saved from our fellow (nations).
3. **mêê yê kó à pè-ii**
people those we it are-saying
Those very same ones of whom we are saying
4. **kó tó' wô' àŋ gòn nuanè gí,**
we be-REL do-PST them from slavery in
the state of slavery we were in with respect to them –
5. **kê kwéé wolo à gòn.**
hen we-PF come_out it from.
– then (this means) we have come out of it".

41. As described in detailed typification by the oldest Tura still alive in 1975, Mžán Lúú 1999:17-18 [French translation, pp. 29-30].

42. Extract from his paraphrase of the district officer's speech on March 25, 1965, "7.35ff (transcript. I. Bearth).

“When we have obtained this wealth, then we will have been saved from dependency on our fellow nations and will no longer be under their domination”.

Despite the fact that political independence acquired five years earlier (as is indirectly acknowledged by using the narrative past in evoking the colonial regime [4]), “independence” is presented here as a goal still to be attained. Development, defined in economic terms, (as unmistakably indicated by *wélé*), is the means to achieve this “independence” which is not itself defined as economic in nature, but in generic terms as being saved from oppression or threat [2], and as having escaped from being dominated in some way [5].

This increment of semiosis – extension of the meaning of a term beyond its primary meaning – is achieved in Tura discourse grammar by coding an inferential relationship between propositions, using the connector *kê* followed by perfect tense (PF). The perfect conveys a resultative meaning according to the schema “If p then (this means that) q is an accomplished fact”, as illustrated in sentences [2] and [5]. The same grammatical coding is used in unbroken clause chaining to further expand the meaning of “independence”:

6. **kê lùú tiànlê-bò' doo lee' gí láà,**
then country great-PL stand place-which in REL
“then (this means that) the place which the important countries occupy,
7. **kê kô leŋ kwéé dš bí,**
then we too we-PF stand there,
we, too, stand there,
8. **kê kô wíà lee' gí, kê kô wuu' wolo.**
then we speak place-which in, then our word-PF come_out
then (this means that) where we shall speak – (this means that) our word will be heard”.
“Only when our country is on equal with other countries will our voice be heard”.

A further goal of development, spelled out in [6-7], is equality. Equality is explicitly sought not with the poor nations but with the rich.

Again, development, *wélé*, is the indispensable prerequisite to reaching this further stage. Remarkably, equality is not taken for granted, nor is it seen as a prerequisite to development, but as one of its consequences.

But equality, too, or better perhaps, the whole gamut of achievements laid before the audience up to this point, is construed as a point of departure of a further semiotic process of the same kind, in whose scope “speaking, language, discourse” – approximations to Tura *kô wuv*, rendered as ‘our word’ – describe the ultimate meaning of *wélé*, quite definitely in non-materialistic terms: *kô wuv’ wolo* ‘our word has come out’, our voice is not only heard but is being taken into consideration⁴³. As an ultimate result of acquiring *wélé*, communicative dependency will be overcome by restoration to full dignity through unimpeded participation in the dialogue between well-off nations among whom the country will be counted. The discourse-grammatical connection between *wélé* ‘wealth’ and *wuv* ‘word’ is the formal correlate of the ultimate meaning of development in socio-political and communicative terms.

A critical reading of sequence (3) will have to take into account the fact that there is not the slightest trace of anything like a philosophy of development in the district officer’s rather level-headed March 1965 address on which Soumahoro’s translation artfully elaborates. Extrapolating from the catchword “get out of this underdevelopment”⁴⁴, it concentrates on iron roofs, paddy [coming from a Malay perspective “paddy” seems ambiguous here because *padi* means “rice”, i.e. rice growing in a field or not yet milled, and the English expression “paddy fields” therefore means “rice-fields” though usually with the idea of wet rice fields in mind. Do you mean “wet rice” cultivation or “dry rice” cultivation – it would not be clear to a Malay speaking person or even to a British administrator in the Malay states.] (i.e. wet rice) cultivation, a special levy to be raised from all citizens for erecting religious buildings in the President’s town, and severe threats against anyone who might dare raising his voice against this. The translator’s exercise in extended semiosis, extrapolating from the district officer’s coarse statements, may be linked to his special relation to the President as one of the latter’s

43. G. Singo (p.c.). The expression “Tout est dans la parole” [« All is in the word »] is commonly used for indicating that an action is recognized for what it is on the basis of the “legend” which invests it with meaning. *Wuv*, without further qualification represents the unity of the word spoken, the message conveyed, and its interpretation in the social context in which it is spoken.

44. “The points to what the President wants to draw our attention – the social [pause]. The essential points – which, if we, all of us, manage to seize them – we shall *rid ourselves of this underdevelopment* in a very short time”.

companions and one of the heroes of the political struggle preceding independence. Whatever degree of acculturation he achieves through his rhetorical exploit, the latter must be read against the backdrop of a thoroughly top-down approach to development, where unity – the indispensable prerequisite to getting underway with development – is not the result of negotiation but of submission, and where development of the nation takes precedence over local concerns and interests. It may therefore be surprising to find that unquestionably local discourse of a bottom-up type rather consistently articulates a similar overall view of what development and its benefits are or should be, as we shall see.

Development facing power: the semiotics of silence

Semiotic processes are not indifferent to power. To the extent that power asymmetries are localized, it is of interest that in a historical context where top-down development was the unquestioned rule, people tend to make sense of them rather than denying or opposing them. Though the general climate has radically changed and bottom-up and inclusive procedures are favoured, dependency on agencies beyond one's control and beyond reach of one's voice and vote is still part of a realistic semiotics of development, particularly in linguistically marginal settings.

While in terms of cost-benefit analysis, public interest and individual accomplishment seem to fall in line, and in the case of iron roofs, to be mutually reinforcing, initiatives taken by the individual for his own benefit, unprotected by negotiated agreement, tend to expose him to rivalry, suspicion and black magic. This hidden aspect – the dark side of development – sets limits to individual ambition as a factor of development, as has often been pointed out.⁴⁵ It is an equally fundamental error to believe that development, because of its extra-territoriality from a local point of view, is off bounds in respect to this battlefield and can safely be ignored, as it is to believe that development is radically thwarted, for instance because of fear of sorcery. But the individual, and by extension the community who resolutely engage in development activities, manifestly aimed at improving their economic condition and at advancing them socially, are inevitably engaging in a power conflict which, in Western

45. It cannot be denied that we touch here on a deep-seated and rather pervasive contradiction in African society, which contrasts somehow with equally pervasive yearning and often remarkable engagement with development, both at the individual and at the collective level. See SIGNER (2007), and further literature therein.

perceptions, blurs the demarcation line between the "imaginary" and the "real" world. Under the invisible eye of potentially malevolent, powerful audiences, language tends to be ritualized and its use regulated by taboo. Avoidance of verbal exposure of one's plans and accomplishments, which follow from this kind of regulation, is however not tantamount to their abandonment but a condition of their success in the face of underhand threats and opposition. Silence as an avoidance strategy is thus the most likely explanation for the discrepancy between the high profile of the iron roof in official development talk, its virtual absence from informal local community talk, and its desirability as an individual goal. In more general terms, the discursive management of the jealousy factor provides a necessary background for understanding topic prominence and topic avoidance under varying audience constraints, as well as reluctance against information exchange in extended families from where threats are suspected to originate mostly.

Communicative strategies based on silence, avoidance and diversion typically occur at the intersection between development activities and power conflicts. Projected onto the level of national development in the context of international conflict and competition, the most candid exposition of this stratagem in our data is due to the above mentioned Moustapha Soumahoro's paraphrase of the *sous-préfet's* diatribe against "under-development". Echoing President Houphouët's double call for vigorous mobilization in favour of the nation's face-lift and at the same time for utter discretion about it as a temporary measure, the paramount chief (*chef de canton*), amplifying the district officer's (*sous-préfet*) rendering of that call, reframes it to fit a scenario where fear – his term – leads other players in the arena to seek to sabotage the successful ones. Silence, intended to communicate to the jealous neighbours an image of stagnation and persistence in underdevelopment, he says, will lure them into believing that one is no threat to them and will be an easy prey to their greed. The stratagem of silence will thus serve as a screen that hides real progress from those blinded by their jealousy, who will then one day discover that, not only have their malevolent plans been foiled, but they themselves have been outranked, that the neighbour they were looking down on has progressed to a position unattainable for them, where he is able to compete with European nations.⁴⁶ Lest anyone should doubt that such a strategy is indeed, in the context of development which is the

46. This conflictual outlook on national development in the context of regional politics of the 60s owes something to then prevalent differences of opinion with Sékou Touré's Guinea.

explicit theme of the speech, an honourable means to an honourable end, this aspect is well underlined by its proverbial opening:

(4) **Mɛɛ' bənà kpó-ii láà, èèn tò mɛɛ sɔ́n-èà le.**

snake-which is hiding REL, this-is-the-one who becomes snake mature TM

“It is the snake which hides which becomes a fully grown snake”.

From a present day vantage point, which leaves no serious alternative to regional co-operation in matters of development, the evocation of strategies openly competing for hegemony would seem to be atavistic – fortunately, we might say. Yet, working down the social hierarchy, we may discover that from a realistic appreciation of the conditions under which people are able to participate in development and to communicate about it, their power struggles, though hidden from the outside world, are nonetheless something to be reckoned with. Silence on iron roofs, for instance, which might have been legitimately interpreted as an indication of their irrelevance to the “local agenda”, takes on an entirely different meaning if interpreted as a communicative process in the context of a semiotics of power conflict (a topic which we shall not further develop here).

Development talk: narrating the future

Among the semiotic foundations of development, time is central. It has been proposed that, disregarding fiction, the past and the present, while being themselves inevitably “construed”,⁴⁷ are considered to have a mode of existence distinct from and outside of language (Lewis 1980). As the future “exists” by virtue of the words which call it into existence, language is the proper mode of existence of things that lie in the future. Language dependency of man-driven development, while not always recognized, is a strong argument in favour of the explicit inclusion of language into research on development. Development as a future-oriented, collaborative activity, while always by implication presupposing an analysis of what *is* and possibly, of what *was*, occurs embedded in verbal action; language and discourse are epistemically necessary – albeit not sufficient – conditions of its existence.

47. See the question as to whether the Armenian settlement in early 20th century “was” a genocide as bone of contention between the Occident and the Turkish government.

A striking feature of early development talk in Tura is that it resembles narratives transposed into projected time. As in narration of past events, the sequential connector *le*, or *kê*,⁴⁸ depending on the syntactic environment, implies consecution not only in a temporal but also in a causal sense: the subsequent action or event logically presupposes the preceding action or event (Bearth 1986:69ff.). Future-oriented “narratives” are flat narratives, whose coherence is not based on plot but on the plausibility of consecution and on the preference for amelioration over deterioration of outcomes for the “heroes” (Brémond 1973:162ff.).

The region of Biankouma, where the Tura live, had been the scene of violent strife and polarisation around political party and leadership issues in pre-independence days (Holas 1962:26). But the post-crisis relief of the early years of independence met all the conditions for the formation of a local development ideology which sets the pace for coming decades.⁴⁹ Among our recordings from that period, those which most uncontroversially qualify as development talk share a double characteristic:

1. as “future-oriented” narratives, situated in immediate life experience, they regularly extrapolate from traditional life and reproduction cycles, discursively reconciling innovation and continuity;
2. through recourse to techniques of discourse polyphony (Roulet 1998, 2004) and lexical stereotype, they articulate and maintain, using commonly available linguistic means, a clear border between “us” and “them”, inside and outside, tradition and innovation.

This double discourse strategy projects, at the most local level, a model of society open to change and innovation within the scope of what is perceived as the ways of the ancestors, and within reach of their blessing. A 6 and a half minute sequence, recorded on 7th July, 1964, in the village of Kpata, pertinently shows this. The tape-recorder happened to be on as the group started their discussion on the edge of the village

48. Sentence-initially, *le* ‘and then’ integrates a non-initial segment of action into a larger sequence defined by unity of agency and purpose. Sequence-final *le* marks the closure of a sequence characterized by unity of agency and purpose. While sentence-initial *le* is the narrator’s voice, *kê* represents a narration-internal viewpoint (BEARTH 1969, 1986).

49. This does not mean that there was not change, innovation and controversy around such themes as new income sources, gender inclusion, and party politics, before that period (see BAYA 2007). However, the magic effect of the news about independence having become real had a liberating effect on future-oriented imagination.

square in front of the thatched hut inhabited by a young couple, the first Europeans to take residence in the village, who had moved in a few days earlier, on July 1st.

The chat involves the three wives of the next door neighbour who, upon their return from the nearby river converge on the square with a group of men of their age on their way to the palm groves to fetch their nightly portion of palm wine before dark; an older man sitting there joins them. The recent installation of the newcomers was still news enough to provide the topic of the conversation: *filá* 'change for the better'. With the community in its scope, this term is frequently used to talk about development.

After a casual exchange of jokes, the elder wife, Yorola⁵⁰, takes the lead in a verbal duelling exercise which opposes her to her co-wives and, later on, to the whole group. Eloquently, she visualizes herself being at the receiving end of an irreversible process, personalized through the whites' coming to the village, which would project her into an imaginary state of undreamt wellbeing, make her the owner of a bed and deliver her from the burden of daily chores. As extravagant as these aspirations may sound to the ears of her fellow villagers, an appearance of plausibility is maintained by repeated reference to a new dress which she pretends to have bought on the market recently. Cornered by her co-wives who try to bring her back to reason, she appeals to a super-instance extraneous to local wisdom, and yet which no one can ignore, designated by the speech introducer *wo* 'they say':

(4) *Wo kó tó yē kwfò*⁵¹ *ne.*

"*They-say we-should become like the-whites*".

The slogan "to become like the whites", which she attributes to this anonymous source of authority in order to justify her provocative claims, may be read as a local language subtitle to the theory of modernization, which was prevalent in the international debate on development of the time⁵². In the pre-school era, in a context of total book and almost total media illiteracy, it bears testimony to the fact that the catchword of the then current global discourse on development percolates to the grassroots level of a remote West African village.

On the other hand, there is also, in local perception, a message to be delivered in the inverse direction. Four decades before the World Bank's

50. Mrs. Yolo Laa Siagbé, married in Kpata and originating from the same village.

51. *Kwf* 'European, white person'.

52. Cf. SERVAES (1986:222).

call (WDR 2004), the young adult “poor” of Kpata make it clear that they are eager for their voice to be heard.

Rambling conversation goes on for a moment, until the attention of the participants turns to the tape-recorder. There is a discussion among them as to whether the recording device is switched on or not. It is. Manifestly at this point, the audience design changes from in-group talk to what resembles a lecture being delivered to some unknown audience beyond the immediate context in which the exchange takes place.

The fact that the attention of the participants is caught by the tape-recorder seems to illustrate at its worst what has been known since Labov (1972) as the observer’s paradox, a major methodological crux of field work in the social sciences. The researcher, by the display of his tools of inquiry, or by the inquiry itself, unwittingly influences and distorts the latter’s outcome.⁵³ But paradoxically, by allowing extraneously induced communicative variables to become objects of sense-making, the apparent handicap may be turned into an asset. What does the tape-recorder come to mean to those participating in the talk being recorded, once it has been noticed by them? While no explicit answer can be expected to a question no one was there to ask explicitly at the time, the staging of the narrative which follows the discovery of the recording unmistakably reflects speaker awareness of an audience enlarged beyond the familiar circle of face-to-face interaction – an interpretation which is firmly supported by Tura analysts who have listened to the sequence.⁵⁴ Rather than distorting the results, the tape-recorder, being appropriated by the participants as a semiotic object of *their* universe, enables and motivates them to produce a discourse expounding their views and convictions to an audience not necessarily sharing their own premises and presuppositions.

As interviews taken during the recent civil war period have shown, the possibility of communicating one’s experience, one’s suffering and one’s analysis of the situation to an audience perceived as being outside the conflict responds to a collective face need, particularly in marginalized communities such as the Tura. The need for “audience delocalization”,

53. For instance, it is likely that white persons are mentally associated with development. It is highly improbable that local people will utter an unfavourable view on development in general, or on certain aspects of it, in the presence of an inquirer carrying all the attributes of progress on his body and in his tool case, even if they happened to hold such negative views.

54. I thank the Tura LAGSUS team for their observations on the recording and their helpful critique of the proposed analysis at seminar sessions in Abidjan in October 2003 and August 2005: Mss. Lydie Vé Kouadio, Guéli Douoh Honorine, Singo Douo Geneviève, Mrs. Joseph Baya, Goh Soupou and Diomandé Fan Monsia.

however, exists prior to and independently of crisis. It explains and justifies the adoption of the tape-recorder by local actors as part of *their* communicative setting and as a technological link to a virtual audience.

Apart from the tape-recorder, which served as a trigger for this process of audience expansion, there was no interference from the researcher's side: no solicitation and no on-stage monitoring; indeed, this would not even have been possible, given the absolute language barrier. The villagers, at this time of the day, were behaving not as visitors coming for afternoon greetings, but as by-passers meeting in front of the house. Taking advantage of the technological infrastructure which was inadvertently put at their disposal, they said what they wanted to say, not what they had been asked to say, and because they wanted to say it, not because they were conditioned to do so by a situation of inquiry.

The palm wine junction: ancient and new paths to sustainable development

Sahi⁵⁵, one of the younger men, sets the tone. He reminds himself and his immediate audience that he is on his way to collect palm wine and must hurry in order to be back before nightfall with the "large gourds" he intends to collect. But what is the semiotic link between the size of the palm wine gourds and local views of development?

For Sahi and his co-villagers, ancestral blessing may be an obvious ingredient for any undertaking, and therefore for development. It would hardly have to be mentioned if they were talking among themselves. But being aware of the fact that this may be less obvious to the enlarged audience towards which his speech is now being directed via the recording device, it needs to be explained and included in the narrative. Ancestral blessing is mediated through those among the living who are closest to the ancestors, the old men. It is activated through palm wine libations offered to the former by the latter. The palm grove where the wine for the ancestors is collected – by men only, and during daylight, usually in the late afternoon – is therefore the logical starting point for any coherent lecture on development.

That in fact the inclusion of the palm wine sequence [1-4 below] is a coherence condition of serious talk on human action, can be seen from the fact that the speaker, after having been interrupted upon launching the

55. Mr. Gbéhigui Gbé Sahi, from Kpata.

13. *le aṅ kemò- tō báálá kēε-mèèa kō wēi péē le*

and some of-them will-remain work doing-people us with in-the-village

“First we go to the palm grove and get some wine, then we take it to the ancestor’s hut and get the old men there to make a libation on our behalf, then we get married, we have beautiful children, and we are told to send them to school. That would be what is meant by “development”. But in fact, we send them to school selectively and let others stay at home in the village to work here”.

Sahi’s speech, being staged at the outset as male counter-discourse to Yorola’s female extravagancies, soon receives vocal support from the group, men and women, including Yorola herself. As one listens to it, it almost instantly turns from verbal duelling into a collaboratively composed monologue, with key elements being produced by the main speaker through “tracking” the discourse of his co-enunciators. Sentence [5] is audibly interpolated by Yorola after [4], before Sahi takes it up. [12] and [13] are prompted by the elder in their midst before being repeated by Sahi. While female discourse tracking here reflects a high degree of sequential plausibility as well as cross-gender consensus among the young generation of the time on some of the issues raised, its absence from the “male partition” [1-4] is all the more remarkable. The sequence [1-4], where no female tracking occurs, describes exclusively male activities from which women are excluded.

The quotation in [7], while materially interfering with the traditional life cycle narrative, is formally integrated into the sequence by the narrative connector *le* ‘and-then’ which precedes the exclusive quotative marker *wo*, ‘they (*i.e.* others, not us) [say]’⁵⁷. Quotative *wo*, followed by a short pause, attributes the call for schooling of the “beautiful children” to an extraneous source, using the strategy of polyphony to introduce the “imperative of modernization” in exactly the same way as Yorola did in her speech. Language, through its unique resources, thus contributes to the conceptualization of development by its capacity of co-subordinating heterogeneous elements under a single perspective, ensuring narrative continuity through scansion or, as Hagège calls it, “oral punctuation” (Hagège 1976) – as illustrated by the particle *le*, functioning as a connector between the phases of the narrative in [3, 4, 5, 6, 7, 8 and 13] and as a closing marker in [8] and [13].

57. BEARTH (1986:161f.).

The rationale underlying the step-by-step extrapolation and justifying each of its components is captured in the recapitulatory sentence [11]: *filá* ‘change for the better’ may serve as a local working definition for what development is – a future state of the local community resulting from a course of consequential action taken under the control of its members and in agreement with ancestral norms, comparing favourably with some prior state.

Turning our attention to those components of the process leading to *filá* which are mentioned in sequence (5), we shall now explore their relevance to development in and beyond the historical setting in which they were recorded.

Intergenerational coherence

Intergenerational coherence provides the natural frame in which the issue of sustainability can be raised in a locally meaningful way. Intergenerational coherence is not unilaterally oriented towards “coming generations”, as Western discourse on sustainability generally is, but is time-symmetrical, with a predominant focus on harmony with the preceding generations. In Sahi’s talk, the progression follows the descent of the generations from the providers of blessings – G₂ [3: *gbèèṅé* ‘the ancestors’ shrine’] and G₁ [4: *mēṅ kpád*, ‘the clan elders’, in charge of sacrifices and blessings] – to its immediate beneficiaries – G₀ [5: *kō*, the adult population to which the speakers belong] and G₁ [6-8: the children, coming generations]. The ancestral blessing is the link between the generations and the guarantee of success for specific tasks assigned to subsequent generations, whose returns will however benefit all [11].

Claiming a place for “backwards compatibility” with ancestral blessing as a prerequisite to sustainable development besides the enlightened triad of participation, education and rational planning might seem to be anachronistic today, over 40 years after Sahi’s speech. But 20 years later, Gonnin sees no reason to depart from this notion: “Every action of man in present times according to the Tura concept of life emanates from the ancestors’ goodwill and is attributed to their indirect agency. Nothing can be achieved without their blessing”.⁵⁸ Again 20 years later, on 18 February 2007, B.S., a state employee in leading position, chairwoman of a village women’s association in Abidjan, in

58. “[...] toute action présente de l’homme résulte, selon cette conception, du bon vouloir des dieux-ancêtres ; ils en sont les acteurs indirects et rien ne peut se faire dans la bénédiction de ceux-ci”. (GONNIN 1986:23).

welcoming some visitors to their meeting justifies the presence of male delegates in their midst in similar terms:

(6) 1. **Ko ne' é yéíñ Gbeàà òen éñ.** (applause)

Our father-who he-is now in Gb., this is him.

2. **Wo à lee Tia B. Ale' yí lé kpaá'**

They him call Tia B. He is the one who water out poured.

3. **le kó lóì wún' à fà le ò sèe le.**

and we are going thing it about, and it succeeds TM.

“1. This is the one who is now our father in Gb.

2. His name is Tia B. He is the one who pours out the libation,

3. and what we are about to do will succeed”.

While B.S. and her female associates are perfectly capable of managing their association, they depend on male elders for maintaining the link to the ancestral world and indirectly to the village, 650 km away. Only the male elder of one of the lineages of that village can be entrusted with the responsibility of establishing and maintaining this link, considered to be a vital prerequisite to success, as explained by the chairwoman.⁵⁹

The place of the school in the communicative paradigm of development

The postulate of equality with the “whites” [8] in sequence (5) addresses the social divide based not on colour, but on education. It is noteworthy that by implication, this divide which, though blurred by semi-education, is still vital today, was unambiguously identified as an obstacle to development in the village “think tank” of 1964. The removal of this educational divide, a task assigned explicitly to the “children’s” generation, is seen as essential for a “change for the better” [10-11]. The specific task for which the “large gourds” – big blessings – are needed is to overcome not the generational but the sociological cleavage. Since this

59. B.S.’s statement must not be reduced to a symbolic gesture in deference to cultural revivalism (as it is often found in intellectual circles of the African city). Recourse to the same male agency in public aspects of practical project management, e.g. in the operational phase of a land leasing contract, shows that it is not merely symbolic but functional.

cleavage is based on privileges of education vs. lack of it, education is the means of overcoming it, as the consecutive transition from [7] to [8] implies. Sahi's "becoming *equal* to the whites", although discourse-contemporaneous with Yorola's "becoming *like* the whites", reflects a change of paradigm from "modernization" to "participation"⁶⁰, or, even more anachronistically, to equality.

The public school is thus an obvious link in the chain leading to *filá* 'change for the better' [11]. In 1964, several years before its official introduction to the village, children were playing school, from which it can be concluded that the school had acquired the status of an object of public interest.⁶¹ In other words, it had attained a first stage of communicative sustainability prior to its establishment.⁶² However, support in favour of the school is not unconditional. In a proviso articulated in unison, most likely echoing village consensus, the notion of "education for all" is rejected [12-13]. The "village" and the "school" are not conceived of as mutually integrating factors, but as mutually exclusive alternatives. When the public school is effectively introduced a few years later in the wake of government ordained resettlement, this dual concept will be reflected in the layout of the village through the school's extraterritoriality. Its premises are located on the far side of the road, opposite the residential areas, on ground declared exempt from the rule by the masks; the latter continue however to reign over the village itself.

A close reading of [12-13] betrays the apprehension, nourished by prior experience with a few young people who had been sent to school, that attending school will be tantamount to turning one's back on the village. "Staying in the village and doing (agricultural) work with us" [13] remains the preferred option, synonymous with not going to school. That this reading does not overstate the reticence is confirmed by an autobiographical account in which a young boy tells the story how, around 1962, his father, a war veteran, used a primer reading contest to choose which of his three sons would be the one to go to school.⁶³

The nascent dynamic relationship between village and school is the intellectual basis for a complex set of new dependencies. To the extent that development is identified with modernization, and modernization with knowledge mediated by the school, the village ceases to be its own centre and becomes peripheral to its colony in the cities. However, to the

60. Cf. SERVAES *et al.* (1997).

61. A short-lived experiment with a so-called clandestine – i.e. non-government authorized – school had already been abandoned in 1964.

62. For the legitimization of an innovation as an object of local discourse as a result of *konon* see BEARTH & FAN (2006:287).

63. Baya Vono (unpublished ms.).

extent that even modernization depends on the blessing of the ancestors, the inverse dependency still prevails, as illustrated in (6) above. For healing, its sons return to the village, and its daughters – and their daughters – for female rites of initiation.⁶⁴

What makes the school irreplaceable from the point of view of the village, apart from substantial returns on investment, is that from the angle of communicative axioms underlying development in multilingual contexts, it fills exactly the slot of the bridge medium. The perfect comment on this is Sahi's "participant retrospection"⁶⁵ on February 12, 2007, almost 43 years after the original recording.⁶⁶ Re-listening to his own speech, with no other prompting than an invitation to comment on it, he says in substance: The wall is broken down which had kept the preceding generation from dealing efficiently with the outside world, and "fear" – the term he uses – which had been an obstacle to extending dialogue beyond the strict limits of "Turaphony". He credits the school for this achievement, emphasizing its key role as a means of communicative empowerment through the teaching of French, and he makes it clear that this applies even to those who stay on in the village as regards their dealings with the outside world, thus justifying in retrospect the inclusive enrolment policy which had replaced selective school attendance and had gained general acceptance at least for boys in the early 70s. For elderly Mr. Sahi, the outside world where French is the appropriate medium is no longer identified with far-away places such as Abidjan but quite explicitly with the nearby centres of Biankouma and Man.

The "vacuum test" of communicative sustainability

That the school as an integrated concept of the village life cycle has survived its own demise as a functioning institution in the recent politico-military crisis is remarkable; it attests to its uncontroversial recognition within one generation as a proven investment and as a bridgehead to the

64. The multi-faceted symbiosis between rural and urban communities living respectively on the rebel-controlled and on the government-controlled side of the line of armistice, as in the case of the Tura, has been profoundly perturbed by the bipartition of the country during the four-year period of armed conflict. The traumatizing effect on the populations on both sides indirectly demonstrates the vital role of this relationship.

65. Term due to RAMPTON (2003).

66. Mr. Goh Soupou, from Kpata, born around the time when the initial recording was taken, was able in 2005 to identify the speaker by his voice, to establish the contact and make the retrospect inquiry possible in 2007.

non-Turaphone world. Its roots in the population were shown to be strong enough to resist the “vacuum test” to which it was exposed when, with the sudden exodus of all state-employed teaching personnel at the outbreak of the war in December 2002, it lost its operational basis overnight. In the first group interviews, in January 2004, a group of villagers were asked to comment spontaneously on the effects of the war. The women present, most of whom had never been to school themselves, were quick to point to the fact – the very first consequence to be mentioned of the state of *gwili*⁶⁷ they were in – that

né keá kalang lé kôo.

child some-NEG school in any

“No children are going to school anymore”.⁶⁸

While schools had ceased to function, “school talk” ranked high on the local discourse agenda, as similar references in recordings made during this time show, particularly in women’s local analysis. Yorola – whom we met again for the first time after 40 years on her first visit to Abidjan after the outbreak of the war – recapitulates these voices in an interview in May 2004:

Kalan àa fe weenle sáanle kôo.

“There is currently no school left in Tura country”.

However, the “vacuum test” enforced on the population by the calamity of the war had demonstrated that even in the absence of school-related activity and any immediate prospect of its resumption, the school concept had become irreversible, independently of external imposition, its materialisation, and one’s own degree of formal education. Even though the reasons for this success in terms of “conceptual communicative sustainability” are quite diverse, its credibility as a relevant factor for action is enhanced by the fact that between 2005 and 2007, when the hope for a quick redeployment of government agencies had vanished, many if not all villages had organized their own makeshift schools at their own expense, using volunteers as substitute teachers,

67. *Gwili* ‘war’ (IDIATOV 2004/*gwili*) is semantically polymorphous (see the discussion in D-103). From our current observation, we may deduce that *gwili* may refer not only to active fighting but also to the protracted inability of belligerents to reach a lasting peace settlement, and, finally, to a permanent state of insecurity, deprivation and economic paralysis, as experienced by members of the local communities.

68. DG-203, line 476.

defying rampant poverty and asserting a paradigm of endogenous development⁶⁹.

The practical use and viability of the notion of communicative sustainability as an operational concept can be further ascertained from action-research carried out with the population living on the periphery of the Mont Sangbé National Park. The appropriation of the park idea at the moment when its material existence was in jeopardy (see J. Baya this volume) attests to conceptual communicative sustainability as an autonomous factor in development. Interestingly, the persistent change of mind among the people in regard to the park during what might be called the crucial post-crisis pre-negotiation phase was not only observed by the researchers but had become, quite independently, a subject of analysis in spontaneous conversation among local leaders (D-109) and will hopefully be taken into account by the park authorities in considering post-crisis reconstruction of the park.⁷⁰

The relevance of communicative sustainability to post-conflict planning may also be seen from a statement by Förster (2007:56) when he points to the survival of the state concept in peoples' minds under the conditions of state failure and corresponding expectations for the post-crisis period.

Habermas “avant la lettre”: communicative prerequisites to sustainability

Equality is never dissociated from *filá* ‘change for the better/development’. In the context of communicative interaction, equality implies equal access to communicative resources for partnership in development. Under this premise, Tura development talk commonly establishes a link between development practice and a local theory of communication. This has far reaching consequences, for it can be said without exaggeration that it is through the lens of their communicative attributes that the chances of innovative projects are first gauged.

Sequence (7), which occurs embedded as a pre-sequence in (5), is initiated by Yorola, but brought to completion by Sahi, with considerable speech overlap between them, and some interference by other participants. Yorola, by throwing in (1), thwarts a previous attempt by Sahi to launch his palm wine narrative (5). Sahi, complying, expands the

69. See DG-203, Interview of two women, May 2004, lines 460ff.; D-103, Interview with a mixed group in Dio, January 2004, “9.25.

70. J. Baya (p.c.).

topic initiated by Yorola, temporarily shelving his narrative, but resuming it afterwards (see 5 [1-4] above).

- (7) 1. YOROLA: **Ká à-wùn kēe kē ká kō pe dṣo wō sēlkwéá**
You-DES it-thing do that you us for teach do paper-with
2. SAHI: ... **kē ká kō pe dṣo wō sēlkwé wuuá**
that you us for teach do paper word-with,
3. SAHI/YOROLA: **kē kó à ma.** (*slightly desynchronized*)
so-that we it hear (understand).
4. **Ko ween-wùdò yē' gīèà ká nè, kō bò' à gīéá ká nè kē è ká zuu kún**
(When) we Tura language that-which will-show you to and you will be satisfied,
5. **kē kāà wuu láà kē ká kō dṣo à gá**
then your language that, then you us teach it with
6. **Mēe pìllē láà mōnó- kō wuu í-mà'**
Person two these all-of-us-if-we our words inside-understand
7. **ě' tō filá-á wà**
this is change-for-the-better indeed!

“You will teach us to read, won't you? We will teach you Tura and when you can speak enough of our language then you will teach us your language – French. And then, at last, we will understand each other”.

As the focus of attention switches from the tape-recorder to its owners, the latter move to the foreground as fictive addressees, as the occurrences of the 2nd person plural pronoun *kā/ká* (object/subject) in [1-5] indicate. The terms in which their presence is evoked provides the material for a process of *invasive semiosis* whose purpose it is to make sense of the presence of a linguist as part of their, the villagers' universe. Invasive semiosis takes the innovation (the foreigners' manifest interest in the local language) as a starting point for constructing needs (learning

to read, becoming bilingual, etc.) for whose fulfilment the innovation is then interpreted as an appropriate resource.⁷¹

Unequal distribution of linguistic competences, particularly in rural Africa, engenders communicative disempowerment on the one hand and language-related discrimination on the other. Awareness of illiteracy [1-3] and “illoquency”⁷² [4-6] as being communicative handicaps reflects unequal access to communicative resources. In regard to the former, Yorola, in her provocative manner, airs her wish of being taught to read by using an idiom [4] typical of someone who claims her right. With respect to the latter, it is recognized that language barriers stand in the way of mutual understanding and communicative equality. Tearing down the wall of incomprehension and mutual irrelevance which separates the population from their interlocutors along the line of language boundaries [4-5] will lead to mutual understanding and mutual recognition [6], and will open the way to development [7].

It is of interest to compare Sahi’s bottom-up argumentation for communicative empowerment with Soumahoro’s similar claims in the context of a top-down approach to development. Both are embedded in programmatic development narratives as illustrated by the sequences (3), (5) and (7), and both converge towards what one might call, borrowing a term from Habermas’ early writings, a locally defined “ideal speech situation”⁷³. The target driving both Soumahoro’s and Sahi’s projections is a situation negatively defined by absence of domination, and positively characterized by mutual trust and understanding and by equal chances for participation in dialogue and negotiation.⁷⁴

Moreover, both discourses, the local actor’s and the national hero’s, draw on a similar logic of argumentation, the end point of which is the substitution of *wuv* ‘word, influence’ to *wélé* ‘wealth’, or any other asset usually assimilated to development. A paradigm emerges from both discourses which puts equality and relief from the narrow constraints of communicative dependency ahead of, or at least on a par with, material and economic benchmarks of development.

71. This illustrates the tendency for development communication to create needs which development then claims to meet.

72. Illoquency – derived from « loquency » – narrows down to a deficit of language competence the more general notion of communicative disempowerment.

73. See HABERMAS (1981).

74. The specification of the “ideal situation” as “locally defined” allows for cultural differences such as the seniority prerogative in speech organization seemingly at variance with Habermas’ democratic “ideal”; however, the rule of the “youngest first” in the *konon* would restore the balance in favour of the latter’s universal relevance as claimed by Habermas.

Convergent evidence from two independent, but representative sources thus lends further credibility to the claim that in the Tura conceptualization of development, communicative empowerment was of paramount importance to those primarily concerned, both leaders and actors on the ground. Encapsulated in the recurrent reference to *wvu* ‘the word’ as the key to participating in the exercise of power rather than undergoing it, communicative empowerment means empowerment for dialogue and negotiation on a basis of mutually recognized equality. Moreover the strategic positioning of this notion in the various narratives shows that, while it is undoubtedly seen as a precondition to development, communicative empowerment is also a goal of development in its own right.

The right to speak with one’s own voice (and to be heard) rather than to be spoken for, remains high on the agenda of the country’s international politics and has been quite explicitly claimed on several occasions (with an African rather than merely Ivorian resonance) by its leading actors and the press during the recent crisis and its incipient resolution. There are enough indications that a fundamentally analogous attitude, a claim to sovereignty in matters of voicing one’s collective viewpoint and of being heard before action is adhered to – some would call it pride, others would speak of a sense of dignity – still determines local understanding of what development is and should be. An indelible mark of distinct identity, it remains up to now the least negotiable local prerequisite for giving consideration to options involving change and innovation, and therefore for the latter’s sustainability. It explains – at the macro-level of international politics as well as at the local micro-level of the village – why the reduction of development to its economic aspects did not work and will not work in the future.

African languages – a lost cause?

The consonance of the claims to distinct identity and to equal communicative rights naturally brings to the foreground, as being intimately linked with both, the issue of language and language diversity. In Tura, the term *wvu* subsumes both human speech as social activity and its role as a distinctive characteristic of human communities, as suggested by the translational shorthand ‘voice, word, language, message’⁷⁵.

75. The dictionary entry of *wvu* (IDIATOV 2004) distinguishes the following senses: “voix, parole, langue/dialecte, message/commission”.

It should be no surprise that while Soumahoro's and Sahi's discourse both insist on communicative equality, only the latter specifically addresses the language issue. Indeed a top-down approach to development will tend to ignore the problem of linguistic fragmentation within its bounds, or to palliate it by reliance on the bridge language strategy, which in this case boils down to advocating the use of French. By contrast, in the bottom-up perspective the issue of communicative empowerment is inextricably and vitally linked with issues of language barriers, language choice and language competence.

However, recognizing the relevance of the language issue is not tantamount to recognizing a specific role to African languages, either in the context of education or in that of development. In early post-independent public opinion, African languages have no function assigned to them in either. To the contrary, they were branded as atavistic and as obstacles to development; they were doomed to more or less imminent disappearance as a new generation would be brainwashed into modernity under the pervasive effect of education in French made available to all.

Against this background, though probably said without polemic intention, sequence (7) is remarkable for its candour in claiming equal language rights for speakers of the local language, Tura. The insistence is on mutuality of investments and benefits: (i) mutuality of understanding [6], (ii) mutuality of language competence as a prerequisite to understanding [5], and (iii) mutual learning efforts as a precondition for both [4]. In the overall perspective of co-operative and harmonious *filá* 'change for the better' [7], mutuality as spelled out in the sequence contrasts with the educational imperative which, while officially committed to similar ideals, puts the burden of learning on the local language speakers alone. In fact, to expect speakers of a major language – or even city dwellers from one's own ethnic group with whom one is called upon to interact, e.g. in community development – to consent to the effort of learning the language spoken in the village may seem to be purely utopian. But then, in the light of prevailing theories of African languages inherited from colonialism, Sahi's anti-hegemonic counter-paradigm based on equality and mutuality as a whole is utopian.⁷⁶

76. A more narrowly constrained, situation-bound reading might interpret the reference to Tura being learnt by non-Tura speakers as merely episodic, linked to the presence of the linguists and their manifest interest in learning the local language. Still, a close reading suggests that mutuality of understanding is meant to be an unrestricted requirement which in turn, in the speaker's perspicacity, presupposes an overlap of language competence rather than merely unilateral learning. Yet, for all practical purposes, only the latter – non-French speakers learning French – will remain on the agenda.

Yet in the light of more recent developments which, notwithstanding the generalization of public education and the progress of French bilingualism since 1964, consistently favour Tura as the first language of local development, it is well worth observing the early occurrence in Tura local discourse of a claim to basic equality of languages, and by extension, to their speakers⁷⁷. The claim, in its abstraction, amounts to a confirmation of the axiomatic nature of the local language principle as a kind of “natural right”, existing in the minds of people independently of temporarily prevailing circumstances. Indeed, the best explanation we can give for the axiom’s recent emergence as the locally dominant paradigm is its prior latency as an option presumably representative of early leading opinion in matters of communication – independently of the fact that circumstances did not provide leverage for its implementation at the time it was uttered.

Restoring the lost key to its owners

Far from being limited to the seminal post-independence period, sensitivity to communicative variables, and in particular to the interplay between language options and communicative dependency, continues to play a key role in local discourse on development through space and time. In the Benomba group interview on development from September 2002 (cf. sequences 1-2 above), regular failure of externally initiated projects is explicitly traced, not to some inherent deficiency, but to a lack of control by the local actorship over communicative processes crucial for their initiation and/or implementation.

Speaker A concludes his sweeping verdict on *développémáà láà* ‘this development (which we had up to now)’ by repeating three times, using focalization to reinforce its impact:

- (8) 1. È nù’, è daa’ wo yí fà le
 it comes-when, it enter-F1 do water on TM
 “‘It comes and it *disappears*”.

77. The postulate of “language equality” is meaningless (CALVET 2001) – unless it is linked to users’ rights.

Upon A's question why this is so, speaker B spontaneously points to what had become a local communicative law, captured in a suggestive picture:

2. **Wo wu kwaâd:**
 They say-HAB as_follows:
 "The saying goes like this:
3. **Yíí' m̄e yínígo la màà,**
 wood-F1 person deceive-HAB TM PART
 Wood deceives,
4. **ké m̄e koo-leá m̄e yínígó.**
 BUT person hand-F2-NEG person deceive
 someone's hand does not deceive".

"That development projects always fail illustrates the truth of the proverb which says: When you touch a wooden object you may be deceived in believing something which is not the case, but the feeling of a human hand does not deceive".

Drawing on a proverbial saying, the feeling of the hand which gives assurance and the stick which lacks human sensitivity is used in support of the idea that being able to rely on one's native language (the hand) for comprehension inspires confidence, whereas being reduced to rely on translation (the stick) fails to instil spontaneous trust in would-be actors' minds, and leaves doubts about the commitment of the promoters – what boils down to the same thing.

The statement is fairly representative of popular criticism of development initiatives in the northern Tura area, reflecting a kind of experience rather widespread in the context of rural agricultural extension, but by no means limited to it.⁷⁸ Criticism focuses on external loquency (not agency), lack of follow-up, and unkept promises.

The latter two points correspond to what is most frequently qualified as *yínígó* 'deceive' [4]. An independent assessment integrating the

78. Compare on these issues the forthcoming report on the AGRA women's initiative in the periurban zone of Abidjan, which was also studied in the context of the LAGSUS project. <www.lagsus.de/Results>.

viewpoint of regional development offices⁷⁹ would certainly have to take into account difficulties linked to the physical remoteness of most Tura villages and lack of communicative infrastructure, compounded by a generally bad state of access roads and lack of access to mobile phone: e.g., follow-up visits require prior appointment through messengers for which extension services do not have budgets.

Disregarding adverse circumstances, we submit that, apart from dependency on translation, the most common cause for failure of externally-induced development is ignorance of the all-important *konon* principle. The *konon*, through its formalized turn-taking mechanism, guarantees inclusiveness of negotiation, in that (a) all concerns and questions can be aired and (b) no local stakeholder is excluded from the decision-taking process. The same mechanism, by putting the elders at the end – in socio-hierarchical terms: the top – of the turn-taking sequence, guarantees senior approval without which ancestral blessing will be missed and therefore no action will be taken.

Externally-induced projects fail because there is translation, and because there is no time for *konon*. There is no substitute for either, because there is no other way to cross the language barrier than interpreting, and because people realize that the knowledge on the basis of which they could argue and reach an authorized decision in the absence of the agent is not at their disposal. Essential know-how necessary for decision-taking is, metaphorically speaking, locked in a separate room the key to which has been carried away by the expert.⁸⁰

The inaccessible key metaphor captures in a nutshell the fundamental hermeneutic problem of the dominant practice of dichotomous, i.e. translation-based cross-linguistic development communication in general – a problem which we can only touch on here. Its solution, as set out by the same speaker immediately after raising it in [2-4], consists in the mediation of the contents by a native mediator [5] who, unlike the interpreter [12-13], speaks for himself on the basis of his own first-hand experience [6-9] and thereby personally guarantees the trustworthiness of his expertise [9-11]. The ultimate guarantee, though, is not epistemic but

79. An independent assessment of these complaints was not possible because from November-December 2002, when the rebels took control, all state institutions and Ngo's had ceased to function and extension services personnel had fled.

80. The metaphor (ours, T.B.) may serve as a graphic reminder of what communicative dependency may mean to those affected by it, but its non-metaphoric implication is that languages are specialized for domains, e.g. French, in the context of development, is assimilated to certain types of knowledge which becomes inaccessible – “locked up” – as soon as its human carrier has moved out of sight.

social: himself a member of Tura society, the mediator is hostage to his audience with whom he is linked in some mutually known way through bonds of kinship: “Our own child” [5] cannot deceive us (because of the consequences this would have for him and his kin). In metaphoric terms, the key to understanding remains in the village.

5. Ko pe né' wó lo' kwí gí
 us for children-REL they go-PST white in
 Our (own) children who went to the outside world in
6. ke wò tó ko yánwééá,
 and they become our eyes
 and became our eyes
7. ke wò tó ko tólókwéá láà,
 and they become our ears DEF
 and our ears there
8. wó lo' wó à ye' ye' láà,
 they went they it CONTR saw DEF
 what they saw
9. ànglé wò à pe ko nè wo
 they-F1 they it say us to CIT-3p
 THEY reported to us saying
10. mai lenglèng' kó à pei é le.
 truth realreal-F1 we it tell-PROG DEICT TM
 it is REALLY TRUE what we are saying,
11. ké n leng an gò bí.
 namely I self I come-from there
 I myself come from there.
12. Mèè' wó nuu nuà f55 láà,
 Persons they used to come before DEF
 Those who used to come before

13. wo nùù àng wuulé' sfa le.
 they used_to their word_up-F1 take TM.
 one had to TRANSLATE them.

14. Áá iin
 INTERJ yes
Emphatic consent. (Others)

The problem to which mediation is the answer is not external agency nor unfamiliar content but external loquency. Two examples, one negative, the other positive, must suffice to document the centrality of this criterion for local development:

- Marketing cooperatives for monitoring cash crop producer prices were created in the 1990s at village level in an attempt to mitigate the effects of “liberalization” in the wake of structural adjustment programs. The confiscation of essential knowledge and negotiating power by the French-speaking local elite and the consequent information vacuum among the producers led to disconnected “parallel discourses”⁸¹ – and practices – along the language competence divide, and ultimately to dysfunction of the cooperatives.
- A positive counter-example is provided by the inter-village development committees (CODIV), particularly in the Gouané area. Masterminded by the *Association française des volontaires du Progrès* (AFVP), in turn mandated by the Mont Sangbé National Park administration⁸², the CODIV structure is all but a product of endogenous development. However, communicative dependency on the initiating organisation was loosened when the AFVP, recognizing that their information campaign in French had failed to convince the villagers, entrusted this task to personnel recruited among speakers of

81. “Rumours” as Mr. Ouéhi Messé, Député-Maire of Biankouma, calls this in a masterful, non-solicited analysis of development talk. Referring to GVC – community-based marketing cooperatives – destined to ensure price stability in replacement of the framework of state guarantees which had been dismantled in obedience to the structural adjustment program in the late 80s, he observes that attempts at establishing the GVC at the local level failed because the communities were short-circuited by a monopoly of negotiation and decision-making at the level of what one would tend to identify as “civil society” (my term, T.B.). (p.c. March 2007).

82. See BAYA (this volume) for details.

the languages spoken around the park who were then employed specifically for this purpose by the park administration. With this measure, the source of the message and the responsibility of monitoring the process of its assimilation shifted first from the AFVP to its local representative and, as far as the medium is concerned, from French to Tura, and eventually (in the case of Gouané), shortly before the war, to the CODIV itself (D-116). While most of the agricultural and horticultural projects started in the CODIV framework remained materially dependent on external expertise or resources and did not survive the ravages of war, the CODIV themselves, after having been temporarily defunct, are back on stage (Baya, in press) and, apart from engaging in protective activities around the park, have in turn become a source of endogenous development, and a focus of hope and attraction even for villages outside their original area of activity.⁸³ The successful establishment of the Gouané CODIV and its survival to the “vacuum test” is, however, not satisfactorily explained by the adherence to the “local mediator principle” and the transmission of the park message in the local language alone, but is due above all to the fact that its contents were negotiated through the *konon*, observing the inclusiveness principle by submitting to open public debate all aspects of the park, its policies and goals, rather than emphasizing the aspect of economic compensation alone, a strategy for gaining the adherence of the population which was adopted in other cases.⁸⁴

Three conclusions stand out as communicative prerequisites to sustainable development.

1. Communication for development in an oral environment such as the Tura society is not in the first place a technical task but a question of choosing its human agent. This accounts for the observation that the first, and often decisive, question is not “What is the message?” but “Who is the messenger?”, and: “Who sends him or her?”

83. Memos FEDECO, 16 March 2006; meeting of LAGSUS-CODIV, Gouané, 9 Feb. 2007, where the author met delegates of new member villages, e.g. from Gouiné.

84. Joseph Baya (p.c.).

2. "Communicative sustainability of an innovative message results from the substitution of an original exogenous source by an endogenous source".⁸⁵ Speaker B's description of the credible agent reads like a paraphrase of this claim, one of the key theorems of communicative sustainability: "our child ... our eyes, our ears" [5-7]).
3. The native speaker requirement imposed on the local mediator by implication assigns language its place in development communication. After an extended period of local experience with French-based development, the de-monopolization of French as the language of development gives room for the local language axiom to emerge from latency. A shift occurs in an inverse direction towards revalorization of the local language.

The meaning of poverty

Comparing development talk of the early post-independence period with late pre-war discourse reveals systematic differences in the way the respective discourses tend to be constructed: the first as narratives exploring a "better future" in a straightforward causal chain starting from the present; the second as argumentative discourses, exploring alternatives in the light of critical and controversial stances adopted in matters of development. The second, as one would expect, integrates the overlapping experience of two generations with institutionalized development, marked by disappointed hopes and a few achievements. At the same time, conflicts between the generations, economy-driven reshuffling of gender roles, as well as tensions between party politics and clan loyalties, are exacerbated under overall deterioration of economic conditions, which in turn tend to intensify struggles and rivalry over resources having become scarce. Indications of development reversal appear in the late 1990s, e.g. when under the three-pronged calamity of fluctuating world market prices, climatic variation, and increased dependency on cash income due to environmental deterioration, some households are unable to raise even the small annual school fees, and have to cease sending their children to school.

Yet "poverty" does not seem to have become a topic of public discourse during this period of economic decline. It is only with the

85. Quote adjusted from Project description, p. 13. <www.lagsus.de/Projectdescription>.

outbreak of the war that reference to poverty and its ugly bedfellow, hunger, occurs with the community as a whole. The language used to refer to the phenomenon is sometimes hyperbolic, emphasizing not only its calamitous nature, but its novelty. The lexico-pragmatic terms in which poverty is being talked about, in interviews as well as in casual speech, mark it as something still remarkable and unfamiliar, as an invasive force, and not as the result of an aggravation of an already inherent state of things. In an interview in Gouané in May 2004, the following is said (D-104):

- (9) 1. **Bɔ̀nng è lɔ́' tɔ́f kweì, wèì leng láà àle daayèa ko gí...**
 Well, it go-when to-be like_this, poverty real that it-F1 has-entered us among
 “As a result of it [revenue failure], real poverty has installed itself among us”.
2. **Àle kɔ̀dɔ̀ keá fe lé (Assembly)**
 For-that solution any-NEG exist EMPH
 “There is no way out, indeed!”
3. **À kɔ̀dɔ̀ píné lefiéá fe.**
Wèì láà lele.
Wèì lekini wèì, e ko gí [...]
Nà vɔ́n tò.
 Its solution small even-NEG exist.
 Poverty that it-is.
 Poverty true poverty, it-is us among [...]
 And hunger EMPH!

For Yorola, now an elder lady,⁸⁶ *fèyaa* ‘pervasive poverty’, reinforced by an intensifying ideophone (*tèkéké*), repeated over and over, translates into scarcity of monetary resources: cash had become so rare that looking through a banknote, one can see the objects shine through, instead of counting one’s money, she says.⁸⁷ Apart from the dramatizing note, both quotations are preceded or followed by gender-specific local analyses of the economic factors which have led to this previously unknown state of generalized misery.

86. In accordance with her own words (D-203:170-71).

87. D-203:145-154.

What are the conditions under which, and the reasons for which a given population considers the attribute of "poverty" as applicable to its own situation, and would possibly want to – or refuse to – be counted among the world's "poor"? In the current context of the debate about parameters of poverty, trying to answer this question is itself a worthy reason for taking time to listen to the voice of those who are first concerned. In the case of the Tura, one might suggest that on any possible count their rural community would have been below the "poverty line" long before the war, and that, from any such angle, "in-crisis" poverty would simply extend and perhaps aggravate a pre-existing condition.⁸⁸ Yet such an analysis would clearly ignore available evidence from local poverty discourse and its possible implications for locally meaningful remedial action. Discourse concerned with poverty is structured by opposite truth conditions for the time segment before and after the onset of the crisis. The Tura were not considering themselves as "poor" as long as changing fortunes due to harvest failures or macro-economic conditions could be counteracted successfully by locally known compensatory strategies. They crossed the threshold of self-ascription of poverty at the precise moment when faced with the ultimate failure of the gender-based dual local economy and hence with the unavailability of adaptive mechanisms such as the inter-gender credit system functioning between male and female actors on the basis of seasonally conditioned alternation of revenue peaks⁸⁹; this resulted in what might be diagnosed as "externally-induced poverty". As with "development", what justifies the application of a local term translatable as "poverty" and interpretable as economic anomaly is not some external standard, but comparison with the internalized image of some state of affairs considered by those primarily concerned to be "local normalcy".

The PBI – palm broom industry –, from the outside the epitome of unsustainable exploitation of a natural resource, unites in a single straightforward chain of production and commercialization, under the leadership of groups of married women, (i) the stopgap measure for avoiding the direst imaginable consequences of poverty, (ii) the visible sign of utmost economic dependency, (iii) the behavioural code for submitting to a regime of self-regenerating poverty as a mode of life. Tura women (the band leaders), adult men (having been made willy-nilly

88. The average of over 1000 \$ (400'000 cfa) cash income per household in a small random sample taken in 1988-1989 in a southern Tura village (Böni 1993:47) would have to be compounded with the averages of the following years to get a realistic picture.

89. See DG-205 for a local analysis of the system and its failure as a result of the crisis.

their apprentices), the old men (their most reluctant, but powerless accomplices)⁹⁰, all use the stereotype *À kɔ̀ɔ̀ àā ɔ̀ɛ̀* “There is no other choice”, as a discursive resource for preserving their society from disruption over the deeply controversial PBI issue, and for saving face for them as rational beings doing or allowing to be done what reason would forbid them to do on economic and social grounds: the first, as noted by the women themselves, in view of the ridiculously low producer price and the loss of much bigger, but harvest-bound income from palm oil, the second in terms of the value of palm wine as a social resource among men.

To summarize, poverty as an in-crisis predicament in local perception may be defined

- as new by contrast with pre-war local conditions considered as “normal”;
- as a threat to physical survival requiring recourse to practices incurring the temporary suspension of traditional norms and social hierarchies;
- as unavailability of options, summed up in the expression “There is no alternative”;
- as a moral condition, epitomized by this word from an elder from Gouané: “We are in a prison”.

Even though from an outsider’s perspective, ecological sustainability is the most obvious and at the same time the worst casualty of the PBI practice, unsurprisingly it plays no role as a topic in local discourse on poverty and its epiphenomena.⁹¹

Making sense of language

The Festival of the Tura Lexicon in September 2004, 2005 and 2007 brought the local language as a topical issue to the centre of public attention. These festivals which lasted two days⁹² and were attended by

90. See BEARTH in BEARTH (dir.).

91. Only as a consequence of the pollution scandal in Abidjan in August 2006 and the local drought in March 2007 did ecological issues attain some degree of legitimacy in local discourse as a topic in their own right.

92. The festivals of 2004 and 2007 benefited from valorization grants by the Swiss National Science Foundation as extensions of the St. Petersburg-Zurich joint research project on Mande lexicology project. The festival

village leaders (chiefs, chairpersons of village associations, etc.), and other exponents of local public life, had a considerable mobilizing effect within the area at a time when mobility beyond its limits was notoriously difficult. Lexical workshops dedicated to thematic domains provided an opportunity to members of the adult population to exteriorize and valorize their knowledge. While the aim of this type of activity was to encourage participatory research in village lexicography, it turned into an opportunity for collective reflection in a neutral setting about such topics as conflict management and sports, and was spontaneously classified by the participants themselves as “development activity” contributing significantly to the “advancement of the region”⁹³.

The long-term impact on Tura society of a festival centered on “language” is hard to understand without recognizing what might be called the ontological autonomy of *wuv* ‘voice, word, language’ in Tura (as well as Manding, and also probably West African) anthropology. *Wuv* cannot be reduced to its communicative function as a factor in social regulation through verbal interaction – which of course, *is* one of its key functions. It is one of the remarkable properties of African anthropology that *wuv*, or its local language equivalents, is credited with an individuality of its own which, while interacting with the physical individual who momentarily uses it, follows its own agenda. This disjunctive relation is expressed, among others, in the proverbial saying: *Baamèè wuv’ baamèè piillenààa le*. ‘A person’s word is their double.’

Wuv in the sense of “language”, as a collectively owned property, stands in a potentially disjunctive relation to Tura society, its collective owner. This provides the conceptual basis for its celebration as a collective value. On the 2004 festival for instance, in a one-man show on the public place, drawing on the oral tradition genre of *tàleng* ‘riddle’, the Tura language, being the theme of the festival, is featured as a colourful kite which the performer balances on his finger tips while reciting in chanting mood:

- (10) E pítnéá, ké è sènéné’ gá la o.
It(-is) small, but it(-is) beautiful-F1 ATTR TM PT.⁹⁴

Celebration of the beauty of one’s language⁹⁵ under conditions of poverty would probably be hard to defend on any humanitarian agenda.

2007 was subsidized in part by the Volkswagen Foundation in connection with the LAGSUS research project (see note *).

93. SANNÉ *et al.* (2007).

94. Festival du Lexique Toura, 6th September 2004. TV report by Dro David & Ab Loko, CD by courtesy Man Television. 7°55-8°15.

Yet there is little doubt that the playful, artistic reflection on “intangibles” whose unlimited availability even in times of depression stood out for all to see and hear at such events provided a decisive impetus for discovering the potential of language as a public resource for development in other, less entertaining types of activity. This happened – and perhaps could only happen – against the backdrop of the retreat of French from the local arena as the medium of ultimate reference in public affairs and development. French, of course, remained the language of national politics and the media, but the withdrawal of government, marketing and development agencies from the immediate environment had left a communicative vacuum which had to be filled from local resources. Its regulatory functions in public life shifted back to the village where judicial procedures and decision-making processes had always been conducted in the local language, in accordance with the principle of territorial linguistic sovereignty jealously applied by the Tura to themselves and their otherwise well-tolerated guests.⁹⁶

Making sense of war

Talk about the future in crisis-affected Tura country begins invariably with a conditional clause: *Gwili- bò* ‘“When war ends ...”’. In the first recorded meeting of the reactivated CODIV of Gouané, on 26 June 2005, Tout-Blanc, one of its influential non-literate members, puts it like this (D-109):

- (11) 1. *Pònbò’ kó à yaayèa ko wunbílí gí*
 Things-which we them have-put our heads in
2. *ke gwili le è bo láà,*
 so-that war F2 it finishes DEM
3. *wò nu le wò’*
 they (government people) come F2 do-when

95. Or of a local antique, playing with its name, which is an indirect way of language esthetics.

96. The military and auxiliary personnel of the rebel forces, except their higher-ranking officers, tended to have less formal training and on duty might use a restricted variety of popular French or Jula which, as clearly expressed in recordings of the early war period, contributed in turn to throw the population back on its own resources including its own language.

4. **kwéè ko pe wuubò' pe àle ké.**

we-INGR us for words tell this DEM.

What are those “[1] things which we have in mind, which, [2] *as soon as the war finishes* and [3] ‘they’ come (back), [4] we are going to say to ‘them’? The local people’s wish to see the park revived, their sons employed as its guards rather than people recruited from outside the area, and the roads repaired – these are all things whose fulfilment depends on outside agency, on those who “will come” once “the war has ended”.

By the time the next recorded meeting – there had been at least one in between – took place on 5 February 2006, the scenario had changed: first, the initiative at the level of institutional communication had shifted from the research team to the CODIV. The June 2005 meeting had been convened by J. B., main researcher of the local LAGSUS research team, resident in the city of Man, as part of an action-research plan launched in February 2005.⁹⁷ By contrast, the February 2006 meeting was initiated by the local CODIV based in the village of Gouané, where both meetings took place. The agenda of the former was steered by J. B. in the manner of a semi-directive group interview. The February 2006 proceedings were chaired by the CODIV; the research team was given access to the floor at the discretion of its president, following rules applying to guests in public meetings.

Quoting from the oral invitation which he had personally addressed to J. B. a few days before, it is now Gw. B. who sets the stage for future co-operation (D-116). He first re-confirms the CODIV’s determination to resume its pre-war role in the rehabilitation and protection of the park, and as development agency for its circumference. Research – *wún gbóló guoyè* ‘things trace seeking’ –, represented by J. B., also receives its place in the range of locally recognized agencies, as which it will be broadly recognized by the population under the Tura name just mentioned. Still under the cover of his welcome address, Gw. B. informs the assembly that he had asked J. B. to take along G. B., a Tura literacy teacher who had held Alphatoura⁹⁸ classes in Gouané upon request of the village chief as a follow-up to the festival 2004:

- (12) 1. **Kena ko pe wéen-wùù la**
because us for Tura-language this,

97. BAYA *et al.* (2005).

98. The Tura literacy agency whose office is located in Man.

2. **wa à yaa láwà lé yááín lengwo**
they it have-put winnowing_basket on now really
3. **wò àlè lóó leng' à dǎì le**
they it market real-F1 put-PROG TM

“Because our Tura language is now really in vogue and is selling well”.

Taken literally, the selling metaphor credits the local language with constituting an economic asset in the context of development. More pertinent, however, is the fact that in a setting where dependency on external development agencies is virtually reduced to zero, the local language is restored from its Cinderella status to its congenial place in development communication. The invitation to the February 2006 meeting of one who represents most visibly local language-centered activities such as literacy teaching, with no other justification to his presence than precisely this activity for which he is known, can only be interpreted as a primarily communicative act, as a “sign”, reminiscent of what has been called above *invasive semiosis*. Though nothing is said about the precise way in which local language-focussed research and literacy should contribute to CODIV’s agenda, their recognition as vectors of development is a significant step, particularly as it comes from a strictly local group of actors.

Second, the February 2006 meeting is dominated by a discourse of re-semiosis, aiming at a radical change in interpreting the unresolved political crisis and its consequences for those caught in its grip. *Gwili*, one has to remember, is not limited to times of armed confrontation, but denotes a state of conflict brought about by violence and potentially engendering new violence. Crisis resolution – synonymous with the reinstatement of government authority and administration – is no longer the unquestionable *terminus ante quem* as commonly assumed at the June 2005 meeting. Nor are potential actors, such as the CODIV, seen as being confined to the role of victims of events beyond their control. In what appears as a remarkable turnabout, a scenario emerges from the ashes of war in which development takes a new and different meaning as a means to an end: against the backstage of the crisis lingering on and still keeping minds in its ban, the overriding purpose of development action at this point is not development itself, but is an awakening of the minds from “sleep”, winning recognition for one’s contribution to development under difficult circumstances, and thus positioning oneself favourably in an

arena dominated by the maxim of emulation between regional actors. In short: development appears as a means of empowerment for which the “end of the war” is not the starting point but the finish line. To quote the secretary of the CODIV of Gouané:

- (13) 1. È tò' zí ke wò wí wo páà i tɛɛ,
It-if be also that they say they rub your back,
2. fè à kún kpókpóá ke í pá i gwí là-le ɓa.
you-IMP it catch strongly that you rub your stomach surface-F2 on.
- “If one is going to wash your back, meanwhile rub your stomach as good as you can”.

[Follows an enumeration of CODIV activities in the current crisis which correspond to the second part of the proverb [2], while the first part [1] may be thought to refer to any real or imaginary benefits one can hope to reap from the ongoing peace process.]

3. Wo wíà wo á gwili láà e nuu daayè-leá o,
They say-FUT they: Ah, war it had come-F2 PT
4. ké mɛɛ láà wo nuu wún láà à ɓà kúnléflé,
but people these they were affair this it on unabatedly
5. wo nuu ké le yea. É láà wo kpókpóá maiá.
they were each-other-F2 seeing. Look here, they (are) strong truly.
6. Èɛn tóà ka pe púa gie-lèè keá le.
This-is-what will-be you for weight pass-place one-ID TM.

[*The speaker describes the opposite passive attitude.*]

“They will say: ‘Oh, there had indeed been war, but these people went about their business unflagginly. They had their meetings ... Look, they are really powerful people.’ This will count heavily in our favour”.

Indeed, in early 2006 the economic stranglehold had begun to ease off; for the first time, cash crops could be sold and exported – the “rubbing of one’s back”. The locally initiated resumption of CODIV activities – the

“rubbing of one’s stomach” – coincides with this improvement of meso-level conditions. It is also true that sporadic individual initiatives in defiance of the “no alternative” syndrome are documented in some villages as early as 2004 (Dro 2004). But the CODIV meetings mark the beginning of area-wide co-ordinated development action in the North Tura region, with a formal mandate extended to all CODIV delegates to spread the news of the end of an attitude of merely passive waiting for the “end of the war”:

– concerning the park:

- (14) **Koà lee é, kà à ìàwùn tó kao à gísieà kôo.** (Tout-Blanc)
 Our place this, IMP-PL its business leave, you-PL-NEG it spoil anymore.
 “Leave our park alone, and stop messing it up”.

– concerning community development:

- (15) **Báálá láà a zigó.** (*The president, Gw. B.*)
 Work this it-PF begin
 “Work has started”.

Thirdly, official – media mediated – “crisis chronology” is subject to bottom-up deconstruction and reconstruction. Time semiosis in turn is local language-mediated, putting for instance the subtleties of verb tense grammar (here the recursive subdivision of an action into its beginning, medial and ending phases) to good use by turning the contradictory evidence of persistent instability and the call for future-oriented action into an argument for the latter: *Le gwili’ nui boá le* “The war is in the process of beginning to end” (Tout-Blanc). Turning around the chronological succession of the “end of war” and the beginning of reconstructive action, so that the former becomes the endpoint of the latter, may indeed be counted, in terms of development semiotics, as a master-stroke of bottom-up crisis management and as a pertinent result of co-reflexive action-research in the Tura situation – with remarkable implications on the local scene and possibly for global thinking on in-crisis development.

Observation, in its passive acceptance of “being observed”, becomes, in a sort of appropriation of the observer’s paradox by the observed, an integral part of local development semiotics as it relates specifically to the pre-post-crisis context or, as we might say, to the arena of competition as which the pre-post-crisis frame is discursively constructed. The overall

design resembles that of a stock market in which a local constituency's performance is quoted on various counts, endogeneity being one of them. The determining role assigned to the external observer in regard to the specific parameter of endogeneity also illustrates reflexivity in local development conceptualization and the capacity to adopt salient categories of development theory – in the present case presumably transmitted via the park management's concept of local involvement – and adapt them to local development priorities.

- (16) **Le wò à dòn áá m̄e é wo yaayèa àng leng tà maíá.**
 And they it know: Ah, people these they are-seated them selves on truly.
 “And one will know: Yes, these people (*i.e.* we ourselves) have really become independent”.

Incidentally, one will note that status recognition as a development goal is as high on the agenda as it was in Soumahoro's speech in 1965. The difference is that by February 2006 it has been integrated in a full-fledged bottom-up approach to development, as attested by the fact that statement (16) is made by a non-literate member of the CODIV.

Breaking the deadlock of communicative dependency

The pre-post-crisis setting whose genesis as a local concept has been traced in the preceding section constitutes a propitious environment for observing the potentialities and risks of endogenous development. However, “endogeneity”, in the Tura context, refers to control over resources, not to the resources themselves.⁹⁹ Or should we say: not to *all* kinds of resources? For “endogenous development” implies, more than anything else, ownership, and therefore control of *communicative* resources associated with it, among which language ranks foremost, the assumption being that control over communicative resources in turn implies control over all other aspects of a particular domain, including, for instance, project accountancy¹⁰⁰. Language, in this sense, becomes the key meta-resource to development.

99. This contrasts with the last part of Mumvela's definition of “local development” as a “voluntarist approach to development, relevant to a restricted territory and where development is conceived of as a bottom-up process relying primarily on endogenous resources” (Mumvela 2004:5 [transl. from French, T.B.]).

100. By way of illustration, one may quote the members of a women's association who attribute their failure to efficiently protect their income

From a wealth of grassroots feedback, it is evident that primacy given to the local language in conjunction with the introduction of writing has been a decisive contribution to the impressive relaunch of development in the area under pre-post-crisis premises. For one thing, the overall observable effect of the pre-post-crisis, whether promoted through the CODIV or through other channels, is that it puts to rest the doctrine of nonexistent alternatives, opening up a space for a new dynamic, resulting in the implementation of alternatives even for long-term development, prior to and independently of any external support, whether in terms of monitoring or financing. Although both kinds of support, particularly the latter, remain in high demand, their unavailability under the premises of pre-post-crisis – with the “exit from crisis” still pending, humanitarian aid is favoured – is not a hindrance to experimentation with innovative products such as almond trees, new varieties of cassava, and hevea. In April 2006, a few weeks after the CODIV assembly, peasants were ready to pay for seeds of alternative crops given that (a) there was a credible antecedent, (b) the communicative procedure was fully transparent, and (c) the contents communicated with clarity. Though not mandated by CODIV, paying for seed for innovative projects under prevailing conditions of uncertainty was perceived as a vote in support of the directive issued by the CODIV.

For local eyes and ears, the source and ultimate reference of development had shifted from French to Tura under three of its major aspects: (i) local mediation; (ii) negotiation of contents, goals and participation, including procedural and financial detail; (iii) access to information retrieval, self-instruction, self-organization and briefing.

Of these three aspects, the one mentioned last had become the experimental focus of action-research carried out since 2005 by the LAGSUS team in co-operation with several village associations (Baya, in press). The “local language + writing” (LLW) scheme deals respectively with prospecting (feasibility studies), cohesion (statutes of associations), and monitoring (cultivator’s *vade-mecum*), by introducing written supports in the local language, jointly elaborated with members of the collaborating associations.

A digest of the results of this period was presented at the Third Language Festival on 15 September 2007 in Yaloba (Dept. of Biankouma) in a full day session during which for the first time the local language axiom put into practice was evaluated in public not by experts but by village-based actor groups. The case for the LLW approach as a means of empowerment was convincingly argued by local participants who, pooling

against male greed to their lack of control of such resources as literacy in their own language (VÉ KOUADIO 2007).

their experiences from both the Northern and the Southern sub-region, contrasted them, in respect to method and results, with the classic “French + local language translation” (FLLT) approach to which they had been used in the pre-war environment. Poetic eloquence alternating with sober arguments drawn from facts and finances, a large audience crammed with members of the active Tura generation listening in suspense for five hours, as well as guests from outside the area, testified to the impact the change of paradigm had in terms of self-esteem and outlook of those who had embraced it. To illustrate, a short sample must suffice.

The junior chief of Y., himself literate in French, inverting the famous Enlightenment metaphor, assimilates the traditional French-biased model to “working in the dark”, and the local language-based model to “working in the light”:

- (17) 1. Kó nuu à fṣóyè kèèà ye m̄èè' p̄òñ k̄eè gbei gí. [...]
We were the former doing like person-PF thing does night in.
2. E to' ye kó gálá k̄èèl m̄ònggí lekinilèkini wo.
It has become as-if we work are-doing light in really.
3. ye yáán' wolo ko ta.
as-if sun-PF come out us on.

“We used be like people groping around in the dark. Now it is like working in bright daylight”.

Stretching the light/darkness metaphor a bit further, he goes on to compare the Tura end user to someone who realizes that in order to succeed he needs knowledge. In terms of the metaphor, he needs light. Seeing a passer-by with a flashlight, he tries to walk in the other man's light, but depending on the other man's moves, again fails and is forced to turn back. He recognizes that, in order to reach the goal, what he needs is a flashlight of his own, and one which is controlled by himself.

The flashlight analogy serves well as a foundational metaphor for the change of paradigm from communicative dependency to communicative empowerment, from depending on someone else's knowledge for what one is permitted to know, to knowing oneself. But what is its correlate in local experience? Why should on-site translation from French into Tura be blamed for failure of development projects, as every one of the speakers pointed out, quoting examples from his or her own experience?

As the chairwoman of the women's association from Y. almost triumphantly puts it, since these days they started doing things in their own language, no translation is needed. All is perfectly clear "just as white as the shirts we are wearing"¹⁰¹. We rejoice. Our work progresses". Seen from the receiving end, the defining vice of on site translated discourse is its lack of clarity and transparency, is its opacity.

Opacity of language – mismatch of sense attribution in corresponding terms of source and target language – and opacity in deducing what is meant from what is said, lie at the heart of lack of adhesion to, or outright failure of development projects proposed to them over the years. A recurrent pattern of failure under the time-honoured FLLT practice taught them that

- the difference between FLLT and LLW paradigms is not a matter of mere preference but of failure or success;
- translation does not solve the problem but is part of it;
- opacity of a medium one only controls partially, or not at all, results in vulnerability to fraud;
- the credibility gap resulting from language opacity has caused many Tura over the years to miss opportunities which otherwise might have served them well.

There is, as the speaker from the remotest village states, a positive implicational relationship between writing and empowerment. In his words, availability of information on paper in one's own language has proved to be a major factor of empowerment,

- reducing the cognitive gap between expert and actor and, generally, the latter's dependency on the former;
- making local actors less dependent on negative mobility factors such as physical remoteness and bad roads;
- stimulating spontaneous reflexive and learning processes at the grassroots level.

As an illustration of this last point, he might have added from his own experience (reported by J. B.) that when the plants in his seed beds refused to grow, he literally went over the books and as a result renewed the experiment which he most likely would have abandoned had not the *vade-mecum* been at his disposal. Failure, in this and one or two other

101. A reference to the colour of the shirts the members of the association had tailored on the occasion of the festival and their appearance in public.

cases, provided the “litmus test” for accrediting local language instructional texts as a possible factor of sustainability of innovations.

Caveats

With respect to the “Local language + writing” (LLW) model of communication, two reservations need to be made, one concerning its social side-effects, the other the limitations of the endogeneity principle itself:

1. One of the declared purposes of the LLW is to eliminate communicative inequality due to differences of language competence, and thus to strengthen social cohesion as a sustainability factor. One could argue, however, that the writing component, capitalizing on literacy, carries the risk of engendering new dependencies and new discrimination within linguistically homogeneous audiences, due to the unequally distributed access to the local source of information between literate and non-literate participants. Without minimizing the literacy divide as a potential risk factor, it can however be said that it does not at present constitute a serious threat to social cohesion. Being illiterate in Tura is not considered a disgrace; nor is it a criterion of exclusion from communicative processes. On the other hand, literacy competence, while individually acquired, is collectively owned. The rural Tura reader practises his art aloud¹⁰²; the act of reading is thus embedded and dissolved in oral practice and subordinated to the socio-cultural rules of sharing which govern the latter. Collective reading as part of project implementation has been described by those who participate in it, literate or not, as a collective group learning experience (D-312).
2. The very principle of “substituting an original exogenous source by an endogenous source”, which lies at the heart of communicative sustainability and at the root of the endogeneity effect currently so highly valued in the Tura community, recognizes implicitly a historical antecedence of the exogenous with respect to the endogenous source, and, at least in terms of reference, a continuous dependency of the latter on the former. What from

102. Earlier sporadic observations to this effect were confirmed by Mr. Goh Soupou, co-ordinator of Alphetoura (Man) [p.c., Nov. 2007].

local perspective is perceived as the “local source text” appears, in those cases where the innovation is mainly imported, as the product of a process of translation and contextualization which is potentially just as much besieged with fallacies as the much criticized oral interpreting. Arguably, it escapes the popular dissatisfaction with the latter only because the end user is confronted with the finished product, not with the hazards of its production. One might add that in newly literate societies, writing, due to its apparent immutability, enjoys an immunity against critical inquiry, often bordering on ascription of infallibility.

It must be recognized that non self-defeating implementation of the local language axiom depends (i) on its being embedded in a wider setting of human backup competences in the matrix language and on cross-checking mechanisms for control and critical editorship at the mediator level and in the user community itself; (ii) on participation and involvement of the users in the production of the “endogenous source” destined to serve as their ultimate reference. The relative advantage of participatory elaboration of local literature in support of development over oral interpreting consists in the fact that the perturbing side-effects of the latter are valorized and fed back into co-constructive dialogue; opacity, likewise, becomes subject to negotiation of meaning attribution whose ultimate owner is the user community. The result is, ideally, a positive “flashlight” effect – an objectively justified degree of trustworthiness.

Paradigm or exception – by way of conclusion

Paradigmatic or exceptional? The island-like physical remoteness of the area under study and the isolation of its inhabitants, reinforced by an institutional vacuum which the stalemate between the former belligerents prolongs far beyond the disappearance of its immediate cause – the accumulation of these rather exceptional circumstances would seem to tip the balance in favour of the latter qualification: the Tura would stand alone as a rather atypical case whose hang-up over their native tongue is in the best case a temporary escape stratagem, and in the worst a relapse into archaism under the effect of a shock of counter-civilization.

Yet such a dismissive stance could only be maintained at the price of ignoring a wealth of empirical evidence which, distributed over a long

history of greatly varying circumstances, points to the invariance of a basically uncompromising attitude in favouring one's own communicative resources for negotiating one's present and future. On the other hand, one can hardly think of a more effective configuration of circumstances than the ones brought about by the recent crisis, which could serve as a laboratory for empirically testing the validity of the postulate that the local language is the default medium of local development. Indeed, if one admitted the local language axiom as a working hypothesis, what happened on the ground when institutional safeguards against it were removed through unforeseen circumstances is exactly what would have been predicted if the axiom were true.

With an eye on the MDG, the most general conclusion which can safely be drawn from the Tura case is that the communicative attitudes and needs of local people are an important part of their poverty profile which needs to be established through collaborative research carried out with local actors, taking cognizance of their own understanding of the ways in which communication serves development, or failure to communicate appropriately hinders it. Inquiry into communicative needs must include language attitudes and language use as a distinct subfield, not already contained in the above. For instance, communicative empowerment, a key postulate in Tura discourse of all times, could theoretically be obtained by learning French – why then should people insist on obtaining it through recognition of their own language? Without understanding the interplay of these variables in the local context and, in addition, understanding it from a local viewpoint, planning of communicative strategies for development is subject to the risk of failure in key interface areas, thereby inadvertently sabotaging the impact of an otherwise viable program.

With respect to the issue of the language to be used for development, the endoglossic attitude which prevails among the Tura is not the only one possible. No blueprint for other cases should be inferred from it, but neither is it irrelevant as a criterion for elaborating a strategy for reaching a generally valid goal. One educated observer, himself Tura, traces what he considers to be the Tura's general deficit of development¹⁰³ to their resistance to French as language of modernity and development.¹⁰⁴ The Dan, their closest linguistic and cultural relatives and neighbours, he says, are more inclined to discuss matters pertaining to development in the

103. He uses the term *tòzsa*, one/those who remain(s) behind'.

104. D-104; 1st May 2004: Interview with local dignitaries of Gouané, a village of northern Tura, close to the Bafing river. (Transcription and translation by Joseph Baya and Goh Soupou.)

official language, and are therefore ahead of the Tura as far as development is concerned. To which his Tura interlocutors object by defending the Tura endoglossic position, giving cultural and pragmatic reasons in its favour. Yet it appears that both Dan and Tura villagers share a common goal: minimizing communicative dependency and optimizing equal distribution of control over communicative resources. However, they use opposite strategies for attaining this goal: the Dan by enlarging their communicative space to include major language media, the Tura by relying on their own resources and those communicative processes over which they exert control within the scope of their inherited idiom. In terms of preferred strategies for securing control over communicative resources, this leads to distinguish between *linguistic extraversion* and *linguistic introversion* as prototypes of communicative behaviour, the former exemplified by the Dan, the latter by the Tura. The practical value of the distinction consists in providing a starting point for a typology through which different strategies for development communication can be meaningfully defined.

Having bridged the historical distance of three generations, exploring local theories of development, we conclude that “listening to the voices of the poor” in their own terms does indeed open up new ways of understanding the challenge posed by precarious human conditions to those under their sway, and of understanding their responses to it from a holistic rather than a primarily sectorial viewpoint. The consistency and spontaneity with which access to dialogue and empowerment for negotiation, in short control over communicative resources, are maintained on top of the local agenda and proclaimed as the first priority across time, successive generations and changing circumstances, long before matters of livelihood are even mentioned, could be interpreted on the one hand as a local majority vote in support of those who criticise the MDG philosophy for neglecting communicative aspects of the fight against poverty.¹⁰⁵ However, on a slightly more speculative note, it appears that the notion of a contract for development, for which provision is already made under the last point on the MDG agenda, comes close to what these voices incessantly claim – with the qualification that, according to their order of priority, Millennium Goal number 8, a universal partnership for development, would become number 1. In the bi-modal understanding of development which shapes Tura discourse across time, demarginalization takes temporary precedence over aid, negotiation over action, palaver over involvement; agency is embedded in loquency, the

105. Such as PANOS, cf. note above.

economic in the social¹⁰⁶. A contract for development prioritized and extended to entities at the lower ranks of socio-political organization, beyond the limits of what is called civil society, rather than remaining limited to nation-states represented by their governments or other intermediaries, denotes the point where MDG discourse and Tura discourse could meet on common ground.¹⁰⁷ If the prioritization of the search for empowerment including communicative aspects and language concerns may be considered as a legitimate part of the “discourse of the poor”, it should have rather far-reaching consequences for an MDG inspired paradigm which assigns the poor their place in terms not only of agency but also of loquency.

Growing interest in the subject of development under conditions of crisis¹⁰⁸, motivated among other things by the embarrassment caused by so-called failed states in the MDG framework (Sachs et al. 2004), ought to find food for thought in the Tura reaction to a protracted crisis which fits that description rather well. Is it by mere chance that the change from victim mentality to actor perspective during the pre-post-crisis phase is coupled with a shift from subjection to the French-biased bridge language axiom to adherence to the local language axiom? Is the coincidence fortuitous between the symbolic adoption of the “Local language + writing” model by the CODIV and its renewed commitment to the task of protecting the park? Control over loquency resources for negotiation is a condition for an extension of ownership coupled with the endorsement of ecological responsibility; the latter presupposes the former. Not least in view of the ecologically strategic location of the Tura habitat, this local initiative for the rehabilitation of the devastated park domain deserves mention as a spark of hope against the backdrop of the dark picture drawn by the authors of the European Commission report on the ecological profile of the country, published in August 2006 (Halle & Bruzon 2006).

Questions of methodology will be examined in depth in the framework of a fully developed “Local language hermeneutics”¹⁰⁹. A few concluding remarks will have to suffice here to summarize the tenets of the approach which underlies the present study:

106. For the relevance of embeddedness theory in economics – which goes back to POLANYI (1944) – to African rural economies see LATOUCHE (1998), France (2001).

107. The issue of extending contractual relationships beyond state bureaucracies is raised in *Reality check 2007*.

108. See AGER et al. (2005), KLEMP (2006), PHILLIP (2007), UN-ESCWA (2006), among others.

109. See note 14 above.

1. Semiotics, in relation to development, is more than a descriptive expedient for apprehending and analyzing views on development expressed in local discourse. It is the organizing principle behind the content side of development communication. Making sense of a situation presupposes local analysis; at the same time, it is more than this. By relating its components, causes, agencies, etc. to future oriented action, it "makes sense" of them, assigning them the status of resources. In turn, making sense is more than the mental adaptation of a lonely human being; it is the result of a collective, dialogical process of negotiation of the validity of assumptions as guideposts to action, a process involving significant parts of the society.
2. Local negotiation contains its own hermeneutics, prior to and independently of observations and interpretations by the researcher, who may, however, reduce the gap by participation and the reverse also applies: local actors may find research questions relevant to their agenda. The interactional and dialogal principle is the common methodological basis which links language, semiotics and development as a domain of inquiry. Most importantly, hermeneutic processes are not somehow outside of action for development, but part of it.
3. Local language heuristics, in turn, cannot be reduced to quoting some statements more or less arbitrarily extracted from more or less arbitrarily collected recordings. It is constrained by adherence to the dialogical principle underlying language in use, as a trace of collaborative sense-making against the background of local analysis. Sense-making differs from information by the fact that it is subject-bound and process-bound. It involves an extension of ownership over attributions of meaning. It cuts across the dichotomies which oppose discourse vs. action, as well as exogenous vs. endogenous factorization of innovation. The first "transgression" is most visible in the fact that actions – iron roof covering, paying seed under the conditions of crisis, etc. – are intended as communicative acts, or are perceived as signs, or both. The second "transgression" translates most easily into patterns of discursively monitored appropriation: tape-recorders, intangibles (language, dance), a devastated park, research programs, etc.
4. The relationship between development and language may be captured in the "nutshell" of a central theorem of situation semantics (Barwise & Perry 1983:94): "... meaning resides in the world, in systematic relations of a special sort between different types of situations, and ... linguistic meaning is meaning of just this sort. These systematic

constraints are what allow one situation to contain information about another”.

References

- AGER, Alastair, Alison STRANG & Behailu ABEBE, 2005. Conceptualizing community development in war-affected populations: illustrations from Tigray. *Community Development Journal* 40(2):158-168.
- BAMGBOSE, Ayo, 1991. *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- , 2000. *Language and Exclusion. The Consequences of Language Policies in Africa*. Münster/Hamburg/London: LIT.
- BARWISE, Jon & John PERRY, 1983. *Situations and Attitudes*. Cambridge (Mass.): MIT.
- BAYA, Joseph , 2007. La relation entre les sexes et l’engagement dans les activités innovatrices en milieu toura avant, pendant et après la guerre. In: Thomas BEARTH (dir.), 165-181.
- , 2008. La communication en temps de crise dans un projet de gestion de ressources naturelles: le cas du parc du mont Sangbé en Côte d’Ivoire. In Henry TOURNEUX (dir.), in this volume.
- (in press). Development in a crisis situation in the Toura region. The impact of action-research. *Frankfurter Afrikanistische Blätter* 19 (special issue, Rose Marie BECK ed.), [transl. Per Baumann].
- BAYA, Joseph, Goh SOUPOU & Gilbert BAKAYOKO, 2005. Nouvelle orientation des activités du projet LAGSUS Côte d’Ivoire. Programme d’activités. Man (polycopié, 3 p.).
- BEARTH, Thomas, 1971. *L’Énoncé toura (Côte d’Ivoire)*. Norman (Oklahoma): Summer Institute of Linguistics.
- , 1986. *L’Articulation du temps et de l’aspect dans le discours toura*. Berne: Peter Lang.
- , 1997. Introduction. In Thomas BEARTH (ed.), *Langues et éducation en Afrique noire. (TRANEL 26)*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Institut de Linguistique. 5-13.
- , 2000a. Language, communication and sustainable development: a neglected area of interdisciplinary research and practice. R. HÄBERLI et al. (eds.), 2000. *Transdisciplinary: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society. Workbook I: Dialogue Sessions and Idea Market*. Zürich: Haffmans Sachbuch. 170-175.

- , 2000b. La bouche qui mange est aussi celle qui parle – Aspects linguistiques et sociolinguistiques de la problématique nutritive. In: N. STÄUBLE Tercier et B. SOTTAS (eds.), *La Sécurité alimentaire en questions. Dilemmes, constats et controverses*. Paris: Karthala. 81-93.
- (dir.), 2007. *Dynamiques du genre: le cas toura. Stratégies de survie en temps de crise*. Abidjan: Editions Livres Sud.
- BEARTH, Thomas & Diomandé FAN, 2006. The local language – a neglected resource for sustainable development. In Ernest W. B. HESS-LÜTTICH (ed.), *Eco-Semiotics. Umwelt- und Entwicklungskommunikation*. Tübingen/Basel: Francke. 273-293.
- , 2002. La langue locale – facteur méconnu du développement. *Bioterre. Revue internationale des sciences de la vie et de la terre*. N° spécial. (Actes du colloque international sur la recherche en partenariat pour un développement durable en Afrique de l'Ouest, Centre suisse de Recherches scientifiques, 27-29 août 2001, Abidjan, Côte d'Ivoire). 344-357. Abidjan: Presses universitaires.
- BEARTH, Thomas, Barbara BECKER, Rolf KAPPEL, Gesine KRÜGER & Roger PFISTER (eds.), 2007. *Afrika im Wandel*. Zurich: VDF.
- BECK, Rose Marie, 2006. "We speak Otjiherero but we write in English", 'Doing elite' at the grassroots (Herero, Namibia). In *Along the Routes to Power: Explorations of the Empowerment through Language*, Martin PÜTZ, Joshua FISHMAN, JoAnne NEFF-van AERTSELAER (eds.). New York, Berlin: Mouton de Gruyter. 305-332.
- BLISS Frank & Stefan NEUMANN, 2006. Ungefragt beteiligt – Probleme mit Partizipation. *E+Z* 2006(11). 424-425. English version: *D+C* 2006(11), Tribune: Involved without being asked. http://www.inwent.org/E+Z/content/archive-eng/11-2006/tribune_art2.html <consulted 061202>.
- BLOMMAERT, Jan. 1994. Ethnocohérence: Steps towards a method. *Afrikanistische Arbeitspapiere (AAP)* 37. 159-167.
- BÖNI, Barbara, 1993. *Femmes et transfert de technologie: Introduction d'une presse à huile de palme dans un village toura (Côte d'Ivoire)*. Zürich: Diss. Eth.
- BRÉMOND, Claude, 1973. *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- CALVET, Louis-Jean, 2001. De l'inégalité des langues. (Quelques réflexions préalables à toute politique linguistique.) In Robert CHAUDENSON & Louis-Jean CALVET (eds.), 81-91.
- CHAMBERS, Robert, 1997. *Whose reality counts? Putting the first last*. London: ITDG Publishing.

- CHAUDENSON, Robert, 1999. Langues et développement. Problématique générale. In Robert CHAUDENSON & R. RENARD (eds.). 11-20.
- , 2001. Les langues dans l'espace francophone: vers la notion de partenariat. In Robert CHAUDENSON & Louis-Jean CALVET (eds.). 9-70.
- CHAUDENSON, Robert & Didier de ROBILLARD, 1979. *Langue, économie et développement*, tome 1. Paris: Didier Erudition.
- CHAUDENSON, Robert & R. RENARD (eds.), 1999. *Langues et développement*. Paris: Agence intergouvernementale de la Francophonie.
- CNTIG, 2001. *Région des 18 Montagnes. Département de Biankouma. Carte des sites habités*. Abidjan: Premier Ministre/Comité national de Télédétection et d'Information géographique (CNTIG). Edition Juillet 2001.
- DRO, H. 2004. Développement économique et social de Biankouma, *Fraternité Matin*, Dec. 14, 2004, Cahier gratuit 34.
- EASTERLY, William & Ross LEVINE, 1997. Africa's growth tragedy: policies and ethnic divisions. *Quarterly Journal of Economics* 112(4). 1203-1250.
- EU report 2005. EU report on Millenium Development Goals 2000-2004. EU contribution to the review of the MDG at the UN 2005 High Level Event. Brussels: European Commission, Directorate-General Development. <www.undg.org/archive_docs/6638-European_Union_MDG_Report_2000-2004.pdf> [consulted Oct. 7, 2007].
- FÖRSTER, Till, 2007. Staat und Staatlichkeit in Afrika: vom Zerfall zum funktionierenden Chaos. In Thomas BEARTH et al. 49-62.
- FRANCE, Henri de, 2001. *Précis d'économie agricole pour le développement. Primat de la logique paysanne*. Paris: Karthala.
- GONNIN, Gilbert, 1984. *Rapports entre Mandé et peuples forestiers et préforestiers de l'Ouest de la Côte d'Ivoire à travers les traditions orales toura*. Paris: Univ. Paris I, Panthéon Sorbonne. (Thèse de doctorat de 3^e cycle).
- GRIN, François, 1990. The economic approach to minority languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11. 153-174.
- GRIN, François & François VILLANCOURT, 1999. La langue comme capital humain: définition et applications. In Robert CHAUDENSON & R. RENARD (eds.), *Langues et développement*. 95-103.
- GYEKYE, Kwame, 1997. *Tradition and Modernity. Philosophical Reflexions on the African Experience*. New York/Oxford: Oxford University Press.

- HABERMAS, Jürgen. 1984-1987. *The Theory of Communicative Action*, vol. 1-2. Boston: Beacon Press. (*Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981. Fr.: *Théorie de l'agir communicationnel*).
- HAGÈGE, Claude, 1976. La ponctuation dans certaines langues de l'oralité. In *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. Louvain: Peeters. 251-266.
- HALLE, Birgit & Véronique BRUZON, 2006. Profil environnemental de la Côte d'Ivoire – Rapport final, Août 2006. Paris/Brussels: Consortium AGRIFOR Consult/European Commission.
- HOLAS, Bohumil, 1962. *Les Toura*. Paris: P.U.F.
- HURNI, Hans & Urs WIESMANN, 2001. Transdisziplinäre Forschung im Entwicklungskontext: Leerformel oder Notwendigkeit? In *Forschungspartnerschaft mit Entwicklungsländern*. Berne: KPFE. 34-45.
- IDIATOV, Dmitri, 2004. *Dictionnaire toura-français*. <www.mandesud.net/Dictionnaires/toura>.
- JESSOP, Bob, 2004. Critical semiotic analysis and cultural political economy. *Critical Discourse Studies* 1(2). 159-174.
- KI-ZERBO, Joseph. 2003. *À quand l'Afrique? Entretien avec René Holenstein*. La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.
- KLEMP, Ludgera, 2006. Difficult cooperation with fragile states. *D+C* 47(5). <http://www.inwent.org/E+Z/content/archive-eng/05-2006/tribune_art2.html>.
- KONÉ, Hugues, 1995. La communication pour le développement en Afrique: vers de nouvelles perspectives. In KONÉ & SY (eds.). 21-60.
- KONÉ, Hugues & Jacques Habib SY (eds.), 1995. *La Communication pour le développement durable en Afrique*. Abidjan: Presses universitaires de Côte d'Ivoire.
- KOUADIO N'GUESSAN, Jérémie, 2001. Écoles et langues nationales en Côte d'Ivoire. In Robert CHAUDENSON & Louis-Jean CALVET (eds.). 177-203.
- LABOV, William, 1972. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAKOFF, George P. & Mark JOHNSON, 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LATOUCHE, Serge, 1998. *L'Autre Afrique. Entre don et marché*. Paris: Albin Michel.
- LEWIS, David, 1980. A subjectivist's guide to objective chance. In Richard Jeffrey (ed.), *Studies in Inductive Logic and Probability*,

- vol. 2. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 263-293.
- LOGES, Bastian & Ulrich MENZEL, 2004. State disintegration and humanitarian intervention. *D+C 2004/4*. <http://www.inwent.org/E+Z/content/archive-eng/04-2004/foc_art2.html>.
- MANJI, Firoze & Patrick BURNETT (eds.). *Editorials from Pambazuka News 2004*. (Ch. 1: Africa and the process of undevelopment). Oxford/Cape Town: Fahamu.
- MARTENS, Bertin & Uwe MUMMERT, Peter MURRELL & Paul SEABRIGHT, 2002. *The Institutional Economics of Foreign Aid*. Cambridge: Cambridge University Press. Foreword: Elinor OSTROM.
- MELKOTE, Srinivas R. & H. Leslie STEEVES, 2001. *Communication for Development in the Third World. Theory and Practice for Empowerment*. Thousand Oaks/London: Sage (2nd ed.).
- MOÁN LÚÚ, Thomas BEARTH, S. MANZAN et al. (eds.), 1999. *Wun zizibo I. L'histoire ancienne des Toura*, fasc. 1. (Édition bilingue toura-français. Avec une préface de G. Gonnin).
- MUMVELA, Clément Molo, 2004. Le développement au Kwangu-Kilu (R. D. Congo). Berne: Peter Lang. (Série Économie sociale, vol. 18).
- NERCISSIAN, Emilie (Teheran University) & Michael FREMEREY (University of Kassel) [to appear]. Vernacular languages and cultures in rural development: Theoretical discourse and some examples. *Journal of Agriculture and Rural Development in the Tropics and Subtropics (Special Issue)*.
- NEUBERT, Dieter & Elisio MACAMO 2004. Wer weiß hier was? "Authentisches" lokales Wissen und der Globalitätsanspruch der Wissenschaft. In *Lokales Wissen – Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Nikolaus SCHAREIKA & Thomas BIERSCHEK (eds.). Münster: Lit. 93-122.
- NYERERE, Julius Kambarage, 1968. *Ujamaa*. [African socialist ideology]. London/Daressalam: Oxford University Press.
- , 1974. *Binadamu na Maendeleo*. [Man and Development]. London/Daressalam: Oxford University Press.
- PERSON, Yves, 1968-1975. *Samori. Une révolution dyula*. (Mémoires de l'Institut fondamental d'Afrique noire 80). Dakar. 3 vols. 2 377 p. <<http://www.mande.net/bibliotheque/yperson>>.
- PHILLIP, Cooper, 2007. *Sustainable Development under Crisis Conditions: Challenges of War, Terrorism, and Civil Disorder*. Lanham (MD) & London: Rowman & Littlefield.

- POLANYI, Karl, 1944. *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. 1944. XIII + 305. Boston: Beacon Press.
- PÜTZ, Martin (ed.), 1995. *Discrimination through Language in Africa? Perspectives on the Namibian Experience*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- RAMPTON, Ben, 2003. Hegemony, social class and stylisation. *Pragmatics* 13(1). 49-83.
- Reality Check January 2007 (Newsletter of *The Reality of Aid*). The Paris Declaration on Aid Effectiveness: Donor Commitments and Civil Society Critics. <<http://www.realityofaid.org/rcheck.php>>
- ROBINSON, Clinton, 1996. *Language Use in Rural Development: An African Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rio Declaration, 1992. Rio Declaration on Environment and Development. United Nations Environmental Program /UNEP): United Nations Publications. < www.unep.org > [consulted on Oct. 8, 2007].
- ROULET, Eddy, 1998. Polyphonie. In Jan VERSCHUEREN, Jan-Ola ÖSTMAN & Jan BLOMMAERT (eds.), *Handbooks of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- , 2003-2007. Polyphonic organization. In Thomas BEARTH & FENNIG (eds.). *English definitions of key terms in the Geneva modular approach to discourse analysis*. 19-20. In: www.sil.org/linguistics/glossary_fe/Definitions.
- SACHS, Jeffrey D., John W. MCARTHUR, Guido SCHMIDT-TRAUB, Margaret KRUK, Chandrika BAHADUR, Michael FAYE & Ann Gordon MCCORD, 2004. Ending Africa's poverty trip. *Brooking Papers on Economic Activity* 1. New York: Brooking Institution Press. 117-240.
- SANNÉ, Martial, Nestor SIDIBÉ & Léon SIDIBÉ, 2007. La lexicologie de la réconciliation en toura. Report from the workshop on lexicology of conflict on reconciliation, Yaloba, 10 September 2007. [Electronic copy sent to Thomas Bearth, 8 Oct. 2007.]
- SASIC, Borislava, 2007. Engaging/Challenging the notion *development*. In Lorenza CORAY-DAPRETTO (ed.), *Global Heritage: Tradition and Innovation. Africa and South Asia in Perspective*. Cologne: Rüdiger Köppe. 68-82.
- SERVAES, Jan, 1986. Development theory and communication policy. *European Journal of Communication* 1(2). 203-229.
- SERVAES, Jan, Thomas L. JACOBSON & Shirley A. WHITE (eds.), 1996. *Participatory Communication for Social Change*. New Delhi / Thousand Oaks/London: Sage.

- SIGNER, David, 2007. Magie, Hexerei und der Teufelskreis der Ohnmacht. In Thomas BEARTH *et al.* 287-294.
- SINGO, Douo Geneviève, 2007. L'ingérence des hommes dans les affaires des femmes: rapport conflictuel ou rapport de complémentarité? In Thomas BEARTH (dir.).
- STIGLITZ, Joseph E., 2002. *Globalization and its Discontents*. New York/London: W.W. Norton.
- TEN HAVE, Paul, 1999. *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage.
- TSHIBAKA, Tshibala B. (ed.), 1998. *Structural Adjustment and Agriculture in West Africa*. Dakar: CODESRIA.
- UN Millenium Development Goals, 2000. <<http://www.un.org/millenniumgoals>>.
- UN-ESCWA, 2006. *Conceptual Framework on Development under Crisis Conditions*. United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (UN_ESCWA). 22 p.
- VAIL, Leroy (ed.), 1989. *The Creation of Tribalism in Southern Africa*. London: Curry.
- VÉ KOUADIO, Lydie , 2007. Colère des femmes et silence des hommes. Une analyse du discours des femmes de W. sur la gestion de leur décortiqueuse. In: Thomas BEARTH (dir.), 203-217.
- VILLAR, Eugenio & Rebecca DODD, 2005. Quadratur des Dreiecks. *E+Z* 46(8-9). 327-329.
- WARNOCK, Kitty, Emrys SCHOEMAKER, Mark WILSON, 2007. *The Case for Communication in Sustainable Development*. London: Panos London.
- WEBB, Vic, 1999. Multilingualism as a developmental resource: Framework for a research program. In KAMWANGAMALU (ed.). *Multilingua. Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 17(2/3). 125-154.
- WIECZOREK-ZEUL, Heidemarie, 2005. Farewell to old doctrines. *D+C* 46(1), focus.
- WILKINS, Karin Gwinn & Bella MODY, 2001. Reshaping development communication: Development communication and communicating development. *Communication Theory* 11(4) Nov. 2001. 385-396.
- WILSON, Mark & Kitty WARNOCK, 2007. *At the Heart of Change. The Role of Communication in Sustainable Development*. London: Panos London.
- WDR 2004. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. <<http://econ.worldbank.org>> [consulted Oct. 7, 2007].

Appendices

SOURCES / MD/VIDEO RECORDINGS-TRANSCRIPTS

- D-102, 8 January 2004. Kpata (Dept. of Biankouma). Interview. Mixed group. Activities in time of crisis.
- D-103, 10 January, 2004, Dio (Dept. of Biankouma). Interview. Mixed group. Village and work organization under threat.
- D-104, 1 May, 2004. Gouané (Dept. of Biankouma). Interview. Dealing with war. Chief's perspective.
- D-109, 26 June, 2005, Gouané. Informal discussion with CODIV (Comité de développement intervillageois) about the Mont Sangbé Park and people's attitudes towards it.
- D-116, 5 February 2006, Gouané. General assembly of the CODIV.
- DG-203, 22 May 2004, Abidjan. Interview of two women from two villages. Survival strategies during the war.
- DG-204, 26 July 2004, Benomba (Dept. of Biankouma). Local huller association: women's indictment of men's mismanagement of women's funds.
- DG-205, 26 July 2004, Dantomba (Dept. of Biankouma). Informal group interview with women's association, village chief and notables. Economic and psychological consequences of the war.
- DG-209, 5 February 2005, Kpata (Dept. of Biankouma). Group interview with Women's association "Maketa". Mixed group interview.
- DG-217, 20 February 2004, Benomba (Dept. of Biankouma). Konon about land leasing.
- D-312 Video clip, 11 Sept. 2007, Yenggbesso (Dept. of Biankouma). Extract from informal chat (Joseph Baya) with literate and illiterate project members on the use of writing in project management. Main speaker: Mr. Sidibé Siaba, junior chief of Yenggbesso.
- D-421 Video recording, 12 February 2007, Kpata (Dept. of Biankouma). Interview Gbéhigui Gbé Sahi (Retrospective based on recording July 1964).

Symbols and abbreviations

General

CODIV	Intervillage cooperative
D-, DG-	Audio/video recordings (see Appendice Sources)
EU	European Union
FEDECO	Federation of intervillage cooperatives
FLLT	French & Local Language Translation communicative strategy
LAGSUS	Research project "Language, Gender and Sustainability" (see note*)
LLW	Local Language & Writing communicative strategy
MDG	U.N. Millenium Development Goals
p.c.	personal communication
WDR	World Development Report

Transcription

Tone marks

á	high tone
â, ā	mid-high tone,
a	mid-low tone
à	low tone
a'	high or mid-high tonal clitic
a-	low tone clitic

Grammatical categories

1/2/3s	1 st etc. person singular
1/2/3p	1 st etc. person plural
ATTR	attribution
CIT	citation
COND	conditional
CONTR	contrastive
DEP	dependent
DEF	definitivizer

DEICT	deictic marker
DEM	demonstrative
DES	desiderative
F1	assertive focus
F2	restrictive focus
FOC	focus marker
FUT	future
HAB	habitual
INGR	ingressive
IMP	imperative
INJ	injunctive
INTERJ	interjection
NEG	negation
PF	perfect
PL	plural
PROG	progressive
PST	past, completive
PT	utterance particle
REL	relative marker
TM	terminal marker

La terminologie culturelle : points de repère

Marcel DIKI-KIDIRI¹

Présentation²

La terminologie est une discipline scientifique qui permet de développer dans une langue donnée du vocabulaire spécialisé, scientifique et technique. La terminologie culturelle est une terminologie spécialement pensée pour les langues en développement. Elle a pour objectif principal l'appropriation de nouveaux savoirs et savoir-faire qui arrivent dans une société donnée. Elle permet à cette société de trouver le mot juste pour exprimer chaque concept nouveau en puisant ses ressources linguistiques

-
1. Linguiste centrafricain, membre du LLACAN, Langage, langues et cultures d'Afrique noire (UMR 8135 CNRS, INALCO).
 2. Le présent article est le condensé d'un ouvrage qui présente les résultats des travaux de recherche que nous avons menés en équipe, tout au long d'une dizaine d'années (1995-2005), au sein du LLACAN. Nos travaux ont été régulièrement exposés dans les colloques internationaux du réseau « Linguistique, Terminologie, Traduction (LTT) » de l'Agence universitaire de la Francophonie. Les journées scientifiques et les symposiums terminologiques internationaux organisés par l'Institut de Linguistique appliquée de l'Université Pompeu Fàbra de Barcelone, ainsi qu'un enseignement de six mois au niveau doctoral dans ce même institut (en 2001), nous ont donné la possibilité de vérifier la solidité de notre approche et de la faire partager en tant que contribution spécifiquement africaine à la construction épistémologique de la terminologie. Plusieurs stages de formation à la terminologie culturelle ont été organisés depuis 2000 dans seize pays du Sud, par le Réseau international francophone d'aménagement linguistique (RIFAL) avec le soutien de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (devenue depuis Organisation internationale de la Francophonie). Plus d'une centaine de collègues qui ont suivi régulièrement ces stages annuels ont pu mettre en œuvre les principes et les méthodes de la terminologie culturelle présentés ici, pour produire des lexiques spécialisés dans leurs langues nationales respectives.

dans sa propre culture et selon sa propre perception du réel. Elle place donc au centre de sa démarche la personne humaine en tant qu'individu et membre de communauté(s). Il faut donc analyser les conditions historiques, sociales et psychologiques nécessaires à l'appropriation du savoir par la personne humaine.

L'unité de connaissance qui fait l'objet de l'appropriation est le concept. Sur le plan cognitif, le concept est articulé, selon une approche prototypique, dans la structure *concept, archétype, classes d'objets*. Et sur le plan sémiotique, il est articulé dans la structure *concept, percept, signifiant*. Lorsque le signifiant est linguistique, il est appelé *dénomination*, autrement il est appelé *symbole*. C'est cette structure sémiotique tripartite qui permet l'appropriation et l'expression du concept dans des cultures et des langues diverses.

En abordant la terminologie par le biais de la culture, la terminologie culturelle se démarque nettement de la terminologie classique dite de l'École de Vienne, qui, elle, recherche davantage la normalisation terminologique internationale et considère la culture comme un obstacle à une communication sans équivoque des concepts scientifiques et techniques. Cette vision classique ne rend pas compte de la dimension sociale de la terminologie. C'est pourquoi, les nouveaux courants de cette discipline (socioterminologie, terminologie communicative, sociocognitive, culturelle) intègrent résolument cette importante dimension.

La méthode de travail en terminologie culturelle préconise de commencer par définir, pour chaque projet, le cadre sociosectoriel délimité par l'*échelle*, le *secteur* et la *visée*. On passe ensuite à la constitution de la nomenclature, grâce à la documentation sélective motivée, à la recherche et au traitement des équivalences, au traitement des concepts sans équivalents (reconceptualisation), et enfin à la construction du signifiant par les techniques de formation de mots en vigueur dans la langue cible. Après correction et pondération, les termes produits ou retenus doivent être employés dans des phrases voire dans des textes assez longs pour en vérifier la malléabilité ainsi que la stabilité de forme et de sens. La diffusion de la terminologie produite s'organise depuis le cadre sociosectoriel vers toutes les structures similaires et finalement vers tous les usagers au niveau national ou international (notamment pour les langues transnationales d'Afrique). Enfin, il convient d'évaluer périodiquement la durabilité de l'implantation de la terminologie dans la langue par une veille terminologique permanente.

Pour bien comprendre la terminologie culturelle, même dans une présentation aussi sommaire que celle-ci, il faut savoir qu'elle repose sur trois ensemble de notions, à savoir les notions de base, les notions

corrélatives et les notions méthodologiques, qu'il convient de bien maîtriser afin de saisir toute la cohérence et toutes les dimensions de la démarche.

Notions de base

La personne humaine

La personne humaine est considérée à la fois comme individu et comme membre de communauté(s), car l'homme est un être culturel tant individuellement que collectivement. Les notions fondamentales suivantes sont valables pour les deux dimensions de la personne humaine.

Communauté

Nous appelons ainsi tout groupe social constitué d'individus reconnus comme membres du groupe, qui ont des valeurs identitaires communes et des intérêts communs à défendre. Un même individu peut appartenir simultanément à plusieurs communautés, suivant des degrés d'intégration différents. En revanche, des individus qui ont quelques traits singuliers communs ne constituent pas pour autant une communauté s'ils ne se reconnaissent pas des intérêts communs sur la base de cette singularité. Une foule de badauds, par exemple, ne constitue pas une communauté. Il est donc essentiel qu'une communauté se reconnaisse des intérêts communs à défendre et une identité commune.

Historicité

L'histoire propre de chaque individu ou de chaque communauté détermine sa culture particulière et fonde la diversité des cultures. En venant au monde, chaque personne, tout comme chaque corps social, se construit progressivement une identité en fonction de son interaction avec le monde qui l'entoure, et des événements heureux ou malheureux qui s'accumulent dans son histoire propre, constituant ainsi son passé et conditionnant son avenir. L'historicité de chacun lui est toujours spécifique et elle fonde son individualité. L'historicité est à la base de la diversité des êtres et des cultures.

Base d'expériences et de connaissances

La personne humaine (individu ou membre de communauté) acquiert un ensemble d'expériences et de connaissances qui se constituent pour elle en base de référence. Cette base lui sert de point de repère et oriente sa perception du réel. Chaque événement, chaque fait vécu, chaque connaissance acquise s'inscrit donc dans cette « base de données » qui devient ainsi un repère par rapport auquel seront appréhendées les nouvelles connaissances. Ainsi, l'expérience et la connaissance acquises relativement au « cheval » sont-elles réinvesties par certains peuples dans l'appropriation de la bicyclette, voire de l'automobile (qui pourront être dénommées « cheval de fer »).

Mémoire

Qu'elle soit individuelle ou collective, la mémoire est le moyen par lequel la personne humaine appréhende une réalité nouvelle en cherchant dans sa base d'expériences et de connaissances ce qui pourrait le plus lui ressembler. L'homme parvient ainsi à catégoriser la réalité nouvelle par rapport à ce qu'il sait déjà. Ce mécanisme est essentiel pour établir sa propre perception du réel. On peut comparer la mémoire à un système de gestion de base de données qui à la fois stocke les données et les traite par analyse, comparaison, catégorisation, classement, tri, sélection, identification, récupération, etc.

Perception du réel

Chaque personne humaine, individuelle ou communautaire, perçoit la réalité différemment selon sa propre culture. D'où une diversité de points de vue sur un même objet.

Culture

La culture est l'ensemble des expériences vécues, des connaissances générées et des activités menées dans un même lieu et à une même époque par une personne humaine individuelle ou communautaire, et qui lui servent à construire son identité. Il faut donc bien considérer les habitudes et le mode de vie de chaque personne comme faisant partie de sa culture personnelle, autant que les us et coutumes de chacune des communautés auxquelles elle appartient.

Catégorisation

La catégorisation est une tentative d'identification des caractéristiques définitoires d'un concept. La catégorisation peut être de trois types : intensif, extensif ou prototypique. Une catégorisation de type intensif liste la totalité des propriétés nécessaires et suffisantes pour identifier sans erreur possible un concept donné (par exemple : un carré, un angle droit). Une catégorisation de type extensif définit un concept par une liste ouverte ou fermée d'éléments constitutifs (par exemple : paire, couple, sizain, cordée). Une catégorisation de type prototypique caractérise un concept par l'objet considéré comme le plus représentatif de ce concept.

Concept, archétype, classe d'objets

Sur le plan cognitif, le concept est une représentation idéalisée d'un objet physique ou mental. L'archétype est une représentation codée ou schématisée d'un concept ou d'une classe d'objets qui s'y rapporte. Une classe d'objets est un ensemble d'objets similaires représentés par un prototype. Il y a donc un lien ontologique culturellement construit entre concept, archétype et classe d'objets.

Concept, percept et signifiant

Sur le plan linguistique, le concept est la délimitation d'une notion au moyen d'une définition. Le percept est le point de vue particulier qui permet à l'homme (individu ou communauté) d'intégrer un concept dans son mode de pensée. Le signifiant est l'expression formelle d'un percept qui permet de dénommer un concept dans une culture (ou une langue) particulière. Le signifiant peut être de nature précisément linguistique (mot ou expression dans une langue donnée) ou plus largement symbolique (symboles mathématiques, électriques, chimiques, etc., signalisation routière, touristique, gestuelle, etc.).

Reconceptualisation

Toute traduction qui entraîne un changement de percept est une reconceptualisation du terme traduit. C'est souvent le cas lorsqu'on passe d'une culture à une autre. La reconceptualisation est donc la construction d'un nouveau percept pour un concept donné.

Métaphore

Loin d'être une simple figure littéraire, la métaphore est en terminologie un puissant procédé de reconceptualisation. Le filtre culturel détermine la saillance des traits d'un nouvel objet. Les traits saillants sélectionnés induisent une relation analogique entre l'objet nouveau et un objet ancien auquel il est comparé. Cette relation analogique justifie et induit le transfert des propriétés de l'ancien objet vers le nouvel objet, ce qui conduit à utiliser la même dénomination pour les deux objets avec éventuellement une spécification distinctive. Le nouvel objet porte alors un nom tiré de celui de l'ancien objet. Ainsi, le dispositif électro-optique de pointage en informatique est appelé « souris » en raison d'une analogie de forme avec le petit rongeur que l'on connaissait bien avant l'invention de ce dispositif.

Notions corrélatives

Les notions de base exposées ci-dessus conduisent à redéfinir différemment quelques notions fondamentales de la terminologie classique. Dans le souci de poser la terminologie comme une discipline à part entière, on a trop souvent tenté de l'opposer à la lexicologie, voire à la linguistique. Le terme n'est plus présenté comme une unité lexicale ordinaire sous prétexte qu'il renvoie, sans équivoque possible, à un et un seul concept spécialisé. Le discours technique est présenté comme une « langue » de spécialité que l'on oppose volontiers à la « langue générale » censée être celle du locuteur moyen. Enfin, parce que la terminologie classique vise prioritairement l'établissement de normes nationales et internationales de dénomination dans les domaines de spécialité, les notions même de « norme » et de « standard » sont confondues pour désigner uniquement les définitions normatives établies par les organismes de régulation et de normalisation (ISO, AFNOR, DIN, ASA, etc.). L'approche culturelle adoptée ici entraîne corrélativement une perception différente de tous ces concepts.

Terme

Le terme scientifique et/ou technique est une unité complexe constituée d'un concept appartenant à un domaine de spécialité et d'au moins un percept et un signifiant. Le terme est linguistique quand son signifiant est de nature strictement linguistique. Dans ce cas, le terme

appartient à une langue particulière et obéit aux règles générales de cette langue, comme tout autre mot de même nature dans la langue. De ce point de vue linguistique, le terme ne se différencie guère de n'importe quelle unité lexicale de même catégorie grammaticale.

Variation

En tant qu'unité lexicale de la langue, le terme est soumis aux règles générales de la syntaxe de la langue et de sa rhétorique. Il peut donc tout à fait être polysémique (par exemple, « terminologie » est polysémique dans le domaine de la terminologie) et avoir des synonymes ainsi qu'éventuellement, des homonymes dont il faut bien rendre compte.

Technolecte et non « langue » de spécialité

La langue est constituée d'un grand nombre de discours différenciés selon les besoins d'expression et de communication. Ce qui donne lieu à divers sous-ensembles appelés *lectes* (dialecte, sociolecte, idiolecte, basilecte, mésolecte, acrolecte, etc.). La terminologie ayant pour objectif le développement et l'enrichissement des langues naturelles et non la création de langues artificielles spécialisées qui seraient différentes de celles-là, il est plus juste de parler ici de *technolecte* ou de *discours de spécialité* plutôt que de « langue » de spécialité.

Norme et standard, normalisation et standardisation

La norme est l'idéal vers lequel on tend. Elle peut être définie par des experts ou une autorité de référence. Le standard est le minimum commun partagé par la majorité des locuteurs. La normalisation consiste à ériger en norme un standard existant, tandis que la standardisation consiste à prendre toutes les mesures nécessaires pour l'application de la norme par le plus grand nombre possible de locuteurs, transformant ainsi progressivement la norme en standard. Il en résulte une augmentation de la compétence des usagers et le besoin de nouvelles normes à atteindre plus élevées.

Notions méthodologiques

Dans toute discipline, la méthodologie définit le protocole de travail à respecter pour garantir la qualité et la validité des résultats. C'est elle qui

permet d'appliquer à des cas concrets et particuliers les notions fondamentales abordées dans la partie théorique et épistémologique de la discipline. La méthodologie présentée ici tient compte du fait que dans la plupart des pays en voie de développement, on ne dispose pas toujours d'études générales préexistantes, ni de documentations riches et variées dans de nombreux domaines de spécialité, de sorte que chaque projet de terminologie doit être mené de bout en bout à partir de presque rien.

Le cadre sociosectoriel

Tout projet terminologique devrait commencer par une description détaillée non seulement du travail à réaliser (le cahier des charges) mais aussi des circonstances qui ont conduit à la décision de réaliser ce projet et des conditions dans lesquelles il devra être réalisé. On doit notamment déterminer les protagonistes impliqués dans le projet (commanditaire, maître d'œuvre, destinataire(s), etc.). C'est la mise en contexte. Ce travail est préalable à l'activité terminologique proprement dite. Avant d'entreprendre un travail de terminologie, il convient de bien circonscrire le cadre sociosectoriel dans lequel le travail sera inscrit. Trois paramètres permettent de définir ce cadre : *l'échelle*, *le secteur* et *la visée*.

L'échelle

L'échelle comprend au moins les trois niveaux suivants : local, national, international. Il s'agit de déterminer si la terminologie que l'on va produire est destinée à un emploi local (par exemple, pour une entreprise, une coopérative, un centre de formation, etc.) national (par exemple, dans le cas de l'introduction d'une langue nationale dans l'enseignement public) ou international (par exemple, dans le cas d'une langue qui se parle sur plusieurs États). Selon l'échelle, les partenaires avec qui il faudra collaborer dans l'élaboration de la terminologie ne seront pas les mêmes ; d'autres paramètres encore pourront varier, comme la prise en compte de ce qui se fait ailleurs afin de prévoir une harmonisation éventuelle.

Le secteur

Le secteur concerne la discipline et si possible la sous-discipline. On déterminera aussi précisément que possible l'ensemble (éventuellement les différents sous-ensembles) de termes qui devront faire partie de la nomenclature à traiter. Avant de traiter un terme isolément, il faut

toujours se demander s'il n'entre pas dans un petit ensemble de termes que l'on aurait intérêt à traiter en même temps.

La visée

La visée est la résultante de l'échelle et du secteur et permet d'énoncer clairement l'objectif visé par le travail terminologique envisagé. Si, par exemple, on doit réaliser une terminologie pour la gestion d'un centre de soins primaires dans un village, l'échelle sera locale, le secteur sera un sous-ensemble de vocabulaire de gestion et un sous-ensemble de vocabulaire de médecine générale relative aux soins primaires. La visée déterminera si la terminologie à élaborer est destinée au personnel soignant, au personnel de soutien technique et administratif, et/ou aux patients qui fréquentent le centre.

Dans le cas d'un vocabulaire des élections, l'échelle sera généralement nationale ; la visée devra alors déterminer à quels utilisateurs il est prioritairement destiné : les candidats aux élections, les partis politiques, les membres de la « commission mixte et indépendante » que l'on crée à chaque élection importante pour gérer celle-ci, ou encore, les journalistes qui couvrent l'événement. Dans tous les cas, la visée permet d'identifier les utilisateurs finaux de la terminologie envisagée et de les associer aussi étroitement que possible à l'élaboration même de cette terminologie. Réussir à faire cela, c'est déjà gagner d'avance 50 % de l'implantation des résultats du travail.

La collecte des données

Établir la source

Il s'agit de relever la liste complète des termes dans la langue de départ (par exemple le français) qui sont nécessaires au traitement du secteur défini plus haut. On vérifiera que cette nomenclature est bien complète par rapport au secteur, sans aller abusivement au-delà de celui-ci. En effet, il est plus efficace de se concentrer sur le secteur que l'on a délimité, plutôt que de se laisser tenter à traiter en même temps des secteurs annexes. On veillera donc à utiliser une documentation de référence qui corresponde au niveau du projet que l'on traite. Il suffit pour cela de se constituer une documentation sélective motivée (DSM). Si l'on doit établir une terminologie de l'anatomie pour l'enseignement des sciences naturelles au premier cycle du secondaire, il n'est pas indispensable de chercher ses définitions dans une encyclopédie de la mé-

decine générale. Une sélection d'ouvrages scolaires de ce niveau suffit et sera bien plus utile. C'est pourquoi, la documentation de référence doit être sélective et motivée.

Établir la cible

On commence par analyser la source du point de vue de la perception culturelle pour comprendre les motivations de la dénomination dans la langue source. On explore ensuite la langue cible et sa culture pour voir si l'on peut aisément transposer les mêmes percepts. Chaque fois qu'une telle transposition n'est pas acceptable, il faudra procéder à une reconceptualisation à partir d'autres percepts, voire d'autres concepts voisins, qu'on ira chercher dans la culture de la langue cible. Pour un même terme, on notera toutes les propositions de traduction. Ensuite seulement on discutera de chaque proposition pour la retenir ou la rejeter, mais on prendra toujours soin de bien noter les raisons avancées pour prendre la décision dans un sens ou dans l'autre. Il est recommandé de se constituer une documentation aussi vaste que possible sur la culture de la langue cible, ainsi qu'une liste de personnes expertes que l'on pourrait consulter.

L'analyse et la comparaison des deux listes (source et cible)

Identifier les équivalents immédiats

En comparant la source et la cible, on peut identifier aisément les termes pour lesquels on a trouvé des équivalents parfaits dans la langue cible. C'est l'occasion aussi de normaliser la traduction des quasi-synonymes.

Pour un même terme de la source, on peut avoir plusieurs termes de la cible parmi lesquels il faudra choisir le meilleur. On peut vouloir conserver deux ou trois synonymes, mais le nombre acceptable de synonymes doit être aussi réduit que possible, car un grand nombre de synonymes nuira à la fiabilité de la dénomination.

Plusieurs termes distincts, mais pouvant être des quasi-synonymes dans la langue source, peuvent recevoir chacun un équivalent différent dans la langue source, ou au contraire, être rendus par un même terme polysémique, si cela ne pose pas de problème de compréhension à l'usage. La polysémie est tolérée comme la synonymie si elle est fortement limitée et ne gêne pas la compréhension du discours spécialisé.

Identifier les quasi-équivalents

On appelle « quasi-équivalents » des termes qui renvoient à des concepts partiellement équivalents hors contexte. Cette définition recouvre plusieurs cas de figure :

(a) un même terme dans la langue source recouvre exactement plusieurs concepts dans la langue cible. Par exemple, le terme juridique français « mouton » recouvre *sheep* et *mutton* en anglais.

(b) Plusieurs termes dans la langue source sont recouverts par un même terme dans la langue cible. Par exemple, « moustique » et « mouche » sont rendus par *ngungu* en sängö.

(c) Un terme de la langue source est partiellement rendu par deux termes de la langue cible qui comportent chacun d'autres sèmes. Par exemple, le verbe français « accueillir » peut être rendu en sängö par *wara* « recevoir », ou par *yamba* « honorer ». Le premier s'emploie pour un accueil ordinaire, mais peut s'employer aussi dans le sens péjoratif de « jouer un mauvais tour à qqn ». Le second s'emploie pour « recevoir qqn avec des marques d'égard nombreuses », ce qui va bien au-delà du simple accueil. Dans un domaine comme le tourisme, on préférera *yamba* à *wara* comme équivalent d'« accueillir » car la connotation de *yamba* est méliorative tandis que celle de *wara* est péjorative.

Dans les cas (a) et (b) ci-dessus, on a intérêt à trouver des équivalents pour la langue la plus diversifiante. Ainsi, en français on dira « viande de mouton » et « mouton » quand on aura besoin de préciser sa pensée. De même, en sängö, on recourt à l'emprunt à la langue banda du mot *vümä* pour désigner la mouche et ainsi la distinguer de *ngungu* « moustique ». L'activité terminologique consisterait ici à normaliser ces précisions spontanées.

Identifier les termes sans équivalents

Après avoir accompli les tâches d'identification ci-dessus, il ne reste plus que les termes pour lesquels aucun équivalent n'a pu être trouvé. Il faut procéder à leur analyse minutieuse afin d'en déterminer les caractéristiques qui pourraient être utiles à leur dénomination. Le recours à l'emprunt et au calque est toujours possible si ce procédé permet une solution acceptable pour la langue et la culture cible.

L'établissement des équivalences

Valider les convergences

Il paraît toujours facile d'établir des équivalences pertinentes dans les cas où les concepts semblent identiques dans la langue source et la langue cible. Toutefois, même dans ce cas-là, il n'est pas inutile de prendre le temps de la réflexion pour s'assurer de la justesse des équivalences. Il arrive souvent, en effet, qu'en parcourant toute la liste pour comparer les équivalents établis hors contexte et en première lecture, on soit amené à corriger ses premiers choix. Par exemple, dans un vocabulaire d'entomologie, il est hautement probable qu'en première lecture on traduise « mouche » et plus loin « moustique » par le même mot *sängö ngungu*. Ce n'est qu'en deuxième lecture que, s'apercevant du fait, l'on prend le parti de rendre systématiquement « mouche » par *vīmā*, en vue d'établir une normalisation terminologique pour ces dénominations.

Il arrive parfois que l'on dispose de plusieurs synonymes ou quasi-synonymes dans la langue cible pour rendre un concept de la langue source, même reconceptualisé, pour tenir compte de la culture de la langue cible. Dans ce cas, il est préférable de choisir le terme qui comporte le moins de connotations, se prononce le plus facilement et s'insère le plus aisément dans diverses constructions énonciatives. Le cas échéant, il convient d'établir une normalisation, respectueuse de la pratique professionnelle du domaine. Dans cette perspective, des synonymes peuvent, éventuellement, recevoir des emplois techniques discriminants. Prenons l'exemple de « brancher », « connecter », « joindre ». Dans le domaine de la communication à distance, on dit que les appareils sont « branchés », les utilisateurs, « connectés », et les correspondants, « joints ».

Résoudre les divergences

Lorsqu'un concept n'a aucun équivalent dans l'autre langue, il faut commencer par analyser le contenu conceptuel du terme dans la langue source, afin de bien circonscrire l'unité de connaissance qu'il dénote. Puis il faut analyser la perception qui est à la base de sa dénomination. Muni de ces informations, on cherchera ensuite à reconceptualiser la perception de ce contenu de façon à lui trouver une dénomination conforme à la culture de la langue cible.

Pour ce faire, on explore d'abord toutes les possibilités de création lexicale offertes par la langue. Bien souvent, cette solution suffit à donner

des résultats satisfaisants. Si toutefois on n'y parvient pas, on tentera de mettre en œuvre l'un des procédés suivants, dans l'ordre indiqué ici.

1. On commence par rechercher, dans la culture de la langue cible, des notions analogues ou approchantes que nous appelons « archétypes » et à partir desquelles on peut développer une dénomination pour le nouveau concept.
2. Si le résultat n'est pas satisfaisant, il faudra alors élargir la recherche d'archétypes perceptuels à toute l'aire culturelle couverte par la langue cible et les langues avoisinantes apparentées.
3. Le dernier recours étant l'emprunt, celui-ci se fera prioritairement dans ces langues afin de faciliter son intégration. En dernier ressort, on pourra emprunter le terme de la langue source et l'adapter à la langue cible. Cette solution est à utiliser avec beaucoup de précaution et uniquement lorsque aucune des autres n'aboutit à un meilleur résultat.

Traiter les variantes

L'établissement d'une relation biunivoque entre une dénomination et une définition est le fondement même de toute activité terminologique. Ce principe fondamental est indéniablement nécessaire autant pour exprimer que pour transmettre les connaissances avec précision. Toutefois, il est démontré qu'en contexte réel de communication professionnelle, la variation dénominative est une contrainte à la fois discursive, pédagogique et sociale, et qu'elle concourt précisément à l'optimisation de la transmission des connaissances. Bien que contradictoires, la biunivocité terminologique et la variation dénominative sont toutes les deux nécessaires à l'optimisation de l'expression et de la communication de la connaissance, pourvu qu'on les utilise avec pondération.

En conséquence, lors de l'établissement d'un vocabulaire spécialisé, on appliquera autant que possible le principe de la biunivocité du terme, tout en consignant les variantes qui semblent suffisamment stables pour constituer des solutions de rechange à la dénomination normalisée. L'évolution de l'usage ou de la connaissance peut, en effet, conduire au réajustement de la norme terminologique établie à un moment donné.

La nécessité de consigner les variantes se justifie aussi par le fait qu'il existe plusieurs types de variantes. Les sigles (comme ADN = acide désoxyribonucléique), les symboles (comme @ = indicateur d'adresse électronique), les formules (comme H₂O = eau), les variantes orthogra-

phiques, les variantes contextuelles, les synonymes et quasi-synonymes, sont autant de variantes dénominatives observables en terminologie. On peut donc s'attendre à ce que le phénomène de la variation terminologique soit encore plus fréquent dans des langues en pleine transformation, qui s'équipent pour prendre en charge de nouveaux domaines de connaissance. La stabilisation de la terminologie, même normalisée, est un processus progressif et non un changement abrupt.

La validation du lexique obtenu

La validation du lexique obtenu portera sur trois volets : la cohérence interne, la souplesse d'usage des termes et leur qualité linguistique.

Pour valider la cohérence interne, il suffit de procéder à une révision complète du lexique obtenu dans la langue cible, d'effectuer les corrections et pondérations nécessaires. Il est vivement recommandé de ne pas faire l'économie de cette opération, même quand le projet est de courte durée.

Pour valider la souplesse d'usage, il est nécessaire d'effectuer des tests d'utilisation extensive dans des contextes aussi variés que possible. Le meilleur moyen d'y parvenir est de produire des textes nombreux et volumineux concernant le domaine afin d'y utiliser tout le lexique obtenu. Ces textes peuvent être des manuels d'utilisation, des guides, des cours, des traités, des textes de vulgarisation, etc., concernant le domaine étudié. La multiplicité et la diversité des textes permet de vérifier la malléabilité des termes autant que leur compréhensibilité en contexte.

Enfin, la validation de la qualité de la langue est obtenue en effectuant une batterie de tests visant à évaluer la clarté de l'expression (les phrases contenant du lexique spécialisé devraient rester aisément compréhensibles) et la relative stabilité des formes lexicales et des sens supportés, notamment dans de nombreux textes longs.

La diffusion et l'implantation des résultats

Dans le cadre sociosectoriel du projet, l'implantation se fait auprès de la population cible, à savoir les usagers pour qui le projet a été conçu et auquel certains ont participé dès le début comme partenaires régulièrement consultés. Ceci est relativement aisé à réaliser dans le cas d'un projet local. Même dans ce cas, il est toujours possible d'étendre la diffusion du lexique spécialisé aux acteurs sociaux et professionnels travaillant en relation avec le cadre sociosectoriel initial (notamment d'autres unités de production ou de services similaires). Une extension d'échelle

(diffusion à l'échelle nationale et/ou internationale le cas échéant) n'est envisageable sérieusement qu'en intégrant le lexique obtenu comme base de départ d'un nouveau projet propre à ces niveaux élevés. Enfin, quel que soit le niveau, une implantation multisupport et dans diverses ressources linguistiques est vivement recommandée.

Les banques de données

Les données terminologiques sont habituellement engrangées dans des bases de données, des banques de données et des lexiques spécialisés. On peut réaliser et publier différents lexiques spécialisés, en puisant les informations nécessaires dans une banque de données. Le lexique est alors l'un des multiples sous-produits possibles d'une banque de données.

L'approche culturelle de la terminologie ne prédétermine absolument pas une méthode particulière de réalisation de ces produits, du moment que l'on réserve un traitement adéquat à la pluralité des vues et à la variation. Pour cela, il suffit de construire un modèle d'organisation des données qui tienne compte des principes suivants³ :

1. une banque de données véritablement multilingue doit être capable de gérer un nombre indéterminé (donc théoriquement illimité) de langues, en respectant toutes les particularités de chacune et en lui réservant un traitement équitable ;
2. une banque de données terminologiques doit traiter correctement la variation dénomminative dans ses diverses manifestations ;
3. une banque de données terminologiques doit être capable d'informer sur l'historicité de l'usage des termes, la motivation des dénominations et la perception culturelle des concepts ;
4. enfin, cette banque de données doit être modulaire afin de permettre d'ajouter, de modifier ou de supprimer des éléments (concept, image, son, langue, terme, etc.) sans nécessiter d'en restructurer toute l'architecture.

Du moment que ces principes sont respectés, peu importe le logiciel utilisé pour réaliser un projet de banque de données terminologiques dans la perspective de la terminologie culturelle.

3. Les principes que nous préconisons sont largement convergents avec ceux que propose Jian Yang (2001).

L'évaluation des terminologies produites

Autant que possible, il faut mener des enquêtes régulières afin de suivre le destin des terminologies produites. Trois méthodes peuvent être utilisés de façon complémentaires :

1. la veille terminologique : elle consiste à dépouiller en continu les productions langagières des médias et de la presse spécialisée pour voir dans quelle mesure les terminologies produites y sont utilisées ;
2. des sondages fréquents bien échantillonnés (par profession, mais aussi auprès du grand public) ;
3. des enquêtes régulières, menées selon une périodicité à déterminer (par exemple, tous les 4, 7, 10 ans).

Conclusion

La recherche terminologique telle que nous la concevons et la pratiquons est nécessairement théorique et appliquée à la fois, car elle est une contribution à l'évolution de la discipline autant qu'au développement des langues nationales, condition obligatoire de leur utilisation efficace dans des actions de développement socio-économiques et techniques.

Bibliographie

- BOISSON Claude et THOIRON Philippe (dir.), 1997, *Autour de la dénomination*, Lyon, PUL, 334 p.
- CABRÉ Maria Teresa, 1992, *La Terminologie : théorie, méthode et applications* (traduit du catalan et adapté par Monique CORMIER et John HUMBLEY), Paris, Armand Colin, 322 p.
- CABRÉ Maria Teresa (éd.), 1999, *Terminología y modelos culturales*, Barcelone, IULA, 97 p.
- CLAS André (dir.), CAPRILE Jean-Pierre et DIKI-KIDIRI Marcel, 1985, *Guide de recherche en lexicographie et terminologie*, Paris, ACCT, 158 p.
- DIKI-KIDIRI Marcel, 1998, Question de méthode en terminologie en langues africaines, *Revue française de linguistique appliquée*,

- Dossier Terminologie : nouvelles orientations, vol. III-2, (Paris), p. 15-28.
- , 1999, La diversité dans l'observation de la réalité, in CABRÉ Maria Teresa (éd.), *Terminología y modelos culturales*, Barcelone, IULA, p. 61-66.
- , 1999, Terminologie pour le développement, in CABRÉ Maria Teresa (éd.), *Terminología y modelos culturales*, Barcelone, IULA, p. 67-74.
- DIKI-KIDIRI Marcel, EDEMA Atibakwa Baboya, 2003, Les langues africaines sur la toile, *Cahiers du RIFAL* 23, p. 5-32.
- DIKI-KIDIRI Marcel, EDEMA Atibakwa Baboya et CHANARD Christian (éd.), 2003, Le traitement informatique des langues africaines, *Cahiers du RIFAL* 23, Agence de la Francophonie / Communauté française de Belgique, 102 p.
- DUBUC Robert, 1985, *Manuel pratique de terminologie*, Montréal, Linguatex, 158 p.
- KARANGWA Jean de Dieu, 2003, Le kiswahili à l'épreuve de la modernité, *Cahiers du RIFAL* 23, p. 84-99.
- TEMMERMAN Rita, 1998, Terminology theory and terminography in a natural language processing environment, *Revue française de linguistique appliquée*, Dossier Terminologie : nouvelles orientations, vol. III-2, Paris, p. 29-46.
- VALENTIN Paul et FRUYT Michèle, 1998, *Lexique et cognition*, Paris, Presses universitaires de Paris-Sorbonne, 189 p.
- YANG Jian 2001, Comment construire une base de données véritablement multilingue ?, Communication au colloque *L'impact des NTIC sur la terminologie*, Montréal.
- , 2003 Tri informatique pour le lingala et le hausa dans le projet BTML, *Cahiers du RIFAL* 23, p. 62-72.

La place des langues et cultures locales dans un projet de développement

Anne-Marie DAUPHIN-TINTURIER¹

La pratique du développement a considérablement évolué au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle et tend de plus en plus vers une approche dite « négociée », qui permet au groupe récepteur d'absorber des technologies externes, sans pour autant renoncer à son identité profonde. Mais cette démarche ne résout pas toutefois la question de la transmission de l'information, que les concepteurs du projet aimeraient voir se développer. Généralement, une partie de la chaîne informative se sert de la langue locale, pour coder les messages véhiculés par le projet et mieux s'adapter aux attentes des populations. Mais au-delà de cet usage, les réalisations, lorsqu'elles sont le fait des acteurs de base, s'appuient également sur des médias traditionnels, incompréhensibles pour les concepteurs et qui peuvent même être considérés comme arriérés, voire dangereux. Cette incohérence dans l'élaboration et éventuellement dans la perception du message vient de la distorsion entre les conceptions des responsables de projet et la norme traditionnelle de la société qui façonne le système de pensée des acteurs de base.

Aussi doit-on se demander comment, dans la pratique, fonctionne cette « négociation » entre concepteurs de projet et acteurs de base. Qui intervient, comment et à quel moment, au cours du déroulement du projet ? Pour mieux cerner certaines des attentes des populations réceptives, je me propose de rendre compte d'un projet de l'UNICEF dont l'objectif principal était la prévention contre le VIH, dans les années 1990, en Zambie. J'essaierai de comprendre dans quel contexte a été conçu ce projet, quelle organisation a été retenue, et j'analyserai

1. Anne-Marie DAUPHIN-TINTURIER, docteur en Ethnologie, associée à plusieurs opérations de recherches du LLACAN (CNRS-INALCO), est spécialiste de la littérature orale.

successivement deux types de réponses de certains groupes concernés, dans la région minière (*Copperbelt*).

La Zambie des années 1990

La Zambie fait partie des pays le plus durement touchés par le virus du SIDA ; on peut même se demander si ce dernier n'était pas présent à l'état latent dans la région nord du pays, si l'on prend en compte les observations cliniques des années 1970.

En 1989, dans l'une des provinces du nord de la Zambie, seuls des médecins et des infirmières tentaient de tirer la sonnette d'alarme, révélant que 50 % de leurs patients étaient séropositifs ; à Lusaka, la prévalence du VIH parmi les femmes enceintes était préoccupante. Mais ce constat alarmant était rejeté, y compris au plus haut niveau. En effet, à la même époque, le président Kaunda perdait l'un de ses fils, victime, du SIDA, et persistait, néanmoins, à nier l'existence de cette maladie. En revanche, dans les villages, des groupes de femmes s'interrogeaient et tentaient de reprendre un certain contrôle sur la sexualité des jeunes en relançant l'initiation des filles², qui sera analysée plus en détail par la suite.

Il fallut encore attendre quelques années pour que les autorités officielles reconnaissent la pandémie et demandent de l'aide aussi bien sur le plan médical que sur le plan de la prévention. Du fait que la maladie a également des effets préjudiciables sur les enfants, l'UNICEF fut l'une des premières organisations internationales à concevoir des projets englobants ; elle répondit à l'appel et proposa un projet qui convienne à l'ensemble du territoire. Pour comprendre l'enjeu d'une telle exigence, il faut situer le contexte sociologique du pays.

Vaste pays de hauts plateaux abritant une population de faible densité, si l'on exclut la région de la capitale et les quelques grandes villes de la zone minière de la *Copperbelt*, la Zambie actuelle est découpée administrativement en neuf provinces, qui n'ont que peu de relation avec le découpage en « tribus » de la période coloniale, hérité

2. Il existe plusieurs descriptions de l'initiation des filles (*cisungu*), plus ou moins tronquées : la référence est celle d'A. RICHARDS (1982, première éd. 1956) qui relate en détail un rituel traditionnel observé en 1931, auquel on peut adjoindre pour en comprendre l'évolution, les observations faites en 1989 et 1998 par A.-M. DAUPHIN-TINTURIER (2003, 1993).

de périodes plus anciennes³. Dans le nord de la Zambie, on en compte une quinzaine, parlant des dialectes rattachés au *cibemba* et caractérisées par une grande homogénéité culturelle⁴. Bien que le concept ethnique semble peu pertinent actuellement, il façonne encore la vie des gens, en particulier sur le plan de l'éducation traditionnelle des jeunes.

La langue officielle du pays est l'anglais, imposé par le premier gouvernement après l'indépendance, alors que précédemment certaines langues locales étaient utilisées de manière prédominante dans les écoles primaires et dans les relations avec le colonisateur. Depuis l'indépendance, l'enseignement officiel, du primaire au supérieur, se fait en anglais, mais depuis quelques années, les enseignants sont à nouveau autorisés à donner des explications dans l'une des sept langues reconnues, qui ont fait l'objet d'études approfondies, en général par des communautés religieuses expatriées (transcription standardisée, grammaire, dictionnaire et recueil de littérature orale). Pour essayer d'unifier le pays et pour modérer les affrontements entre ethnies, Kenneth Kaunda, le premier président, avait même imposé que l'enseignement secondaire se passe en internat et que les élèves changent systématiquement de provinces. Mais cette tentative d'uniformisation linguistique n'a pas supprimé pour autant la très grande diversité culturelle des groupes humains.

L'organisation des projets

C'est dans ce contexte que l'UNICEF propose un ensemble de projets de prévention des infections sexuellement transmissibles, qui doivent être implantés dans les régions très urbanisées. À Lusaka, une unité de coordination fait le lien entre les différents projets ; à ce niveau, toute la formulation se fait en anglais.

-
3. Le terme de « tribu » est régulièrement utilisé par les chercheurs qui ont travaillé sur la région.
 4. Depuis plusieurs siècles, les ressortissants s'intègrent dans une double structure : un ensemble de « clans » (*umukowa*), exogames, matrilineaires, dont les membres se doivent hospitalité, et un ensemble de « tribus » (*umutundu*), dont les traits culturels sont assez voisins : partage d'un même nom, de traditions historiques communes, d'un même dialecte rattaché à l'une des langues reconnues et allégeance à un chef suprême ou « petit roi sacré » (ROBERTS 1976). Elles avaient et ont encore, sous certaines conditions, une initiation de filles, mais il n'y existe aucune initiation de garçons.

Le projet le plus important, dont certaines réalisations seront analysées, couvre la province de la *Copperbelt* et est basé à Kitwe. Cette région, qui a compté jusqu'à une quinzaine de mines en activité et qui de ce fait est particulièrement peuplée (six fois plus que la moyenne nationale), voit ses industries fermer les unes après les autres et son niveau de chômage augmenter de jour en jour. 80 % de la population est originaire du nord de la Zambie.

Ce projet s'adresse aussi bien aux hommes qu'aux femmes, aux enfants qu'aux adultes. Les méthodes d'approche préconisées regroupent des intervenants volontaires, par âge et par sexe, autour de leaders qui émergent de la communauté et qui s'entourent de quelques personnes pour former des équipes. Ces équipes sont censées transmettre un message à des groupes cibles constitués de personnes de même âge et de même sexe. L'information est communiquée par le dessin ou par des discussions organisées à la suite de jeux de ballon, pour les enfants et les adolescents, et par la présentation, au cours de réunions unisexes, de mimes et de saynètes accompagnés de chants et de danses, pour les adultes. Aucune langue locale n'est privilégiée, mais les intervenants doivent tous parler anglais pour pouvoir assimiler plus facilement les données théoriques, généralement écrites, transmises au cours de séances de formation et portant surtout sur la prophylaxie des différentes infections sexuellement transmissibles, leur traitement, et des informations de santé générale. Ce dispositif comporte également un volet de formation professionnelle qui doit, à terme, rendre le projet autosuffisant ; en particulier, les jeunes intervenants (20-25 ans) apprennent un métier, généralement manuel, et sont aidés à mettre en place de petites entreprises.

En 1998, au moment de mon passage dans la *Copperbelt*, les résultats observés n'étaient pas encore très significatifs quant au bien-fondé de la méthode recommandée. De multiples questions se posaient et l'on était en droit de se demander si une analyse de l'éducation traditionnelle n'aurait pas modifié la mise en place des équipes et mieux tiré parti des potentialités des communautés.

Compte tenu de mes observations antérieures, il m'est apparu intéressant d'examiner comment les femmes avaient réagi, quelle était leur participation à l'intérieur du projet et comment elles l'utilisaient à l'extérieur. J'analyserai deux cas : la conception d'un ensemble de chants mimés par une équipe de femmes et sa mise en « performance » ; la reprise du rituel initiatique par une autre équipe et son adaptation au projet. Mais pour mieux saisir l'enjeu de leur engagement, il est nécessaire de comprendre ce que représente

l'initiation des filles, encore pratiquée de manière irrégulière dans les provinces de langue *cibemba*, d'où proviennent la plupart des intervenantes de la *Copperbelt*.

Le langage des *mbusa*

Dans son livre intitulé *Chisungu*⁵, A. Richards décrit le rituel de l'initiation des filles, qu'elle a observé en 1931. Le *cisungu* était avant tout un rite de passage, qui était organisé peu de temps après la puberté de la jeune fille. Sa mère la confiait alors à un groupe de femmes, sous la responsabilité d'une maîtresse d'initiation.

Au cours du rituel, la novice était traitée comme une plante, dont le groupe de femmes prenait soin ; cette sollicitude se poursuivait pendant plusieurs années, jusqu'à ce que la jeune femme soit en mesure d'assumer pleinement sa vie. L'enseignement transmis constituait plus une première découverte qu'un réel apprentissage de nouvelles notions et s'adressait en priorité à la novice, mais également à l'ensemble des femmes présentes. Il s'agissait d'amener la jeune femme à maîtriser la manière de parler d'une adulte et le vocabulaire relatif à sa future vie d'épouse et de mère, ainsi que les attitudes socialement approuvées qui devaient lui permettre de vivre et de faire vivre son entourage en sécurité. Selon le dogme bemba de la pureté, le milieu dans lequel on vit se partage en un monde froid, représenté par le « village », et un monde chaud, représenté par la « forêt », où se déroulaient aussi bien sur un plan physique que symbolique, des activités dites chaudes⁶. Or la réinsertion dans le village, après un passage en forêt, éventuellement virtuel, nécessitait des rituels de purification, en particulier après les rapports sexuels. Aussi, l'un des buts de l'initiation était-il de former la novice à cette pratique, pour assurer sa propre « purification » et celle de son mari, afin d'éviter que le couple ne

5. *Chisungu* est l'orthographe ancienne pour *cisungu* ; elle a été utilisée jusqu'à la mise en place des écritures standardisées au moment de l'indépendance.

6. Les termes de « forêt » et « village » sont la traduction approximative des mots bemba *mpaanga* et *mushi*. A chaque village (*umushi*) – habitations et champs cultivés temporaires – correspond un finage qui englobe le village déjà mentionné et une zone de savane arborée (*mpaanga*), généralement traduit par « forêt », où se situent de nombreuses activités toutes qualifiées de « chaudes », que ce soit physiquement (chasse, pêche, cueillette, ramassage du bois de feu, fabrication du charbon de bois et ensevelissement des défunts), ou symboliquement (rapports sexuels et magie).

« pollue le village », lui attirant ainsi toutes sortes de calamités. Cette charge assimilait la jeune femme à une sorte de prêtresse à l'intérieur de la famille restreinte et ce, uniquement dans le cadre du mariage.

Par ailleurs, l'absence d'initiation masculine impliquait pour la jeune femme une autre tâche fondamentale, celle de transmettre à son mari les acquis de l'initiation, pour en faire un être humain (Richards 1982 et Dauphin-Tinturier 2003, 1993). En effet, le rituel se fonde sur un mythe d'origine de l'homme en partie disparu, mais dont quelques éléments survivent encore (Munday 1942).

À l'origine, l'homme, fils du dieu *Lesa*, est arrivé sur terre sous la forme d'un lion et a épousé une de ses sœurs ; du fait de la rivalité qui l'oppose à son père, ce dernier le rejette et ne garde de contact avec le couple que par l'intermédiaire de la femme, qui transmet ainsi la parole divine.

S'appuyant sur un conte bien connu des jeunes, l'initiation retrace les différentes étapes du mariage : un mariage à l'essai surveillé par la famille de la jeune femme, où le promis est analogue à un « lion animal », puis de multiples épreuves formatrices qu'elle subit en accord avec certains motifs du conte, et finalement la « domestication » de l'animal, à l'intérieur du village, qui devient alors un « lion être humain », en vue d'un mariage définitif, après la naissance du troisième enfant (Dauphin-Tinturier 1993, p. 182-188).

La réussite de cette éducation tenait en priorité à la personnalité de la maîtresse d'initiation⁷ et à ses talents de communicatrice. Dans l'initiation, l'information se transmettait par un ensemble de représentations ou *mbusa*, qui s'articulaient autour d'un objet observé (peinture, objet naturel ou poterie), d'un chant et d'une production gestuelle (posture, danses), à un moment donné du rituel et en un lieu donné. Associant ces éléments, la maîtresse d'initiation y ajoutait son commentaire qui variait en fonction du contexte de production. La signification du motif venait de la concordance des sens de chaque élément, mais parfois, des acceptions différentes pouvaient induire des significations plus complexes. En dehors de l'initiation, lorsqu'une jeune femme se retrouvait dans une situation difficile, il suffisait souvent de lui rappeler l'un quelconque de ces éléments, pour raviver en elle les commentaires et les conseils donnés au moment de l'initiation.

7. Femme à forte personnalité, elle doit avoir au moins quatre enfants vivants et avoir assisté à de nombreuses initiations, en tant que simple participante, puis en tant qu'aide auprès d'autres maîtresses d'initiation, avant d'organiser elle-même des rituels.

La maîtresse d'initiation avait également une fonction de « sage-femme de village⁸ » (suivi des grossesses et accompagnement des accouchements). Dans la mesure du possible, elle s'occupait de ses anciennes initiées, au moment de leur premier accouchement, étape qui s'inscrivait dans le processus initiatique du mariage traditionnel. De cette approche, elle gardait un contact privilégié avec le monde de la médecine et elle était souvent employée dans les dispensaires comme intermédiaire entre le personnel médical et les groupes de femmes.

D'une manière générale, elle personnifiait, au plus haut point, les trois fonctions fondamentales de la femme *bemba* : responsable de la maison, façonneuse de prières et mère des *mbusa* (Hinfelaar 1989). La première fonction correspond à une prise de responsabilité familiale, tant sur un plan économique dans l'obtention et la gestion de la nourriture, que sur un plan social vis-à-vis de la parenté et de l'alliance. La deuxième fonction exprime la créativité de la femme en associant la fabrication de poteries à la pratique des rituels, et d'une manière générale toute activité impliquant la terre, l'eau et éventuellement le feu, pour maintenir l'harmonie entre vivants et morts. La troisième fonction qui reprend l'appellation même de la maîtresse d'initiation (*nacimbusa* ou mère des *mbusa*), a pour finalité la transmission de l'expérience des plus âgées, non seulement, au cours du moment privilégié qu'est l'initiation, mais aussi tout au long de la vie, chaque fois que cela est nécessaire, comme cela a été expliqué précédemment.

Il reste à définir le système de valeurs qui a été exposé par A. Richards, à partir de ses observations en milieu proche de la chefferie *bemba*. L'initiation des années 1930 imposait une soumission au monde traditionnel⁹. À la lecture de son livre, on comprend que la liberté de manœuvre des femmes devait être limitée, le but poursuivi étant de les intégrer dans une structure dominée par la chefferie et de

8 De plus en plus, des stages sont organisés dans les dispensaires pour ces sages-femmes de village.

9 Outre la clarification de certains concepts, l'initiation précisait les attitudes socialement approuvées vis-à-vis d'enseignements techniques (agriculture, préparation de la nourriture, sexualité, grossesse, accouchement ...), en se soumettant au monde traditionnel (respect des clans et de la chefferie, prohibition de l'inceste en particulier frère / sœur, intégration au monde des femmes pour assurer la survie et l'éducation des générations suivantes, acceptation d'une certaine domination masculine pour conserver des géniteurs jusqu'à la ménopause, rejet de l'adultère pour préserver la santé en particulier des enfants jeunes).

leur faire accepter une domination masculine, alors que leur fonction sacrée de médiatrice entre Dieu (Lesa) et les hommes, aurait dû leur donner un pouvoir beaucoup plus important sur eux, dans la mesure où elles étaient les seules à pouvoir les laver de l'impureté (Dauphin-Tinturier 1993).

Par la suite, le rituel, de plus en plus décrié et rejeté par les personnes instruites, fut considéré comme inexistant, les instances officielles s'étant accordées pour décréter qu'il avait disparu. Aussi, en juillet 1989, alors que j'étais de passage dans la région où avait été observé en 1931 le rituel en question, je demandai à un groupe de femmes ce que représentait pour elle l'initiation. Elles acceptèrent d'en parler et m'expliquèrent notamment comment elles utilisaient le rituel dans le contexte du SIDA. Elles reprenaient les mêmes symboles et les mêmes modes d'expression, en se servant à la fois des schémas anciens et des chants traditionnels. Pour l'une des conclusions exposées par A. Richards (« les devoirs de la bonne mère de famille »), elles en avaient modifié l'approche. Pour les enfants, elles refusaient de les surprotéger, les entraînant à devenir responsables d'eux-mêmes. Pour le mari, elles se démarquaient des pratiques observées par l'anthropologue (qui prônaient la soumission à l'homme) en envisageant à la fois la possibilité de le renvoyer s'il était incapable d'aider sa femme à élever les enfants, ou de le garder auprès d'elles si c'était un « bon mari ». De plus, elles avaient introduit de nouveaux thèmes, en particulier un déroulement du temps par saccades, pour mettre en évidence les difficultés à vivre dans un monde en évolution, ainsi qu'une attention particulière à la mort, qui tendait à envahir la plupart des interprétations, comme le montraient les nombreux chants funéraires utilisés.

« Demain, il sera trop tard »

L'ensemble de chants qu'une équipe de femmes avait composé en 1998, dans le cadre du projet, s'intitulait : « Demain, il sera trop tard ». Cette équipe était constituée d'une dizaine de femmes adultes, qui vivaient dans la petite ville minière de Chilabombe¹⁰, située à la frontière du Congo. Outre sa mine qui s'appêtait à fermer au moment de mon passage, la principale caractéristique de la ville était sa mission catholique très vivante (de fait, toutes les participantes étaient

10 Cette petite ville est peuplée essentiellement de Bemba ; les hommes s'y sont installés à partir des années 1930 et leurs familles sont venues les rejoindre dans les années 1950.

pratiquantes). Les femmes leaders retenues par le projet avaient donc été choisies en fonction de l'importance de leur rôle à la mission et l'équipe s'était mise en place autour de trois femmes à forte personnalité, associées à deux joueuses de tambour ainsi qu'à quelques autres femmes en nombre variable. Comme je l'avais soupçonné, il s'est révélé que les trois meneuses de l'équipe étaient aussi des maîtresses d'initiation, mais elles avaient omis de se présenter comme telles.

La plupart du temps, l'équipe de femmes se produisait, comme les créateurs du projet le leur avaient conseillé, dans de simples réunions de femmes. Mais par la suite, face aux difficultés rencontrées pour toucher les jeunes, elles avaient décidé d'aller à leur rencontre chaque fois que cela était possible ; aussi retrouvait-t-on ces femmes régulièrement dans les écoles secondaires ; je les ai même vues, une fois, dans une retraite de confirmation à la mission catholique. La « performance » s'accompagnait alors d'explications en *cibemba*, qui s'adressaient conjointement à des filles et à des garçons. D'autre part, du fait de l'absence d'équipes masculines, que le projet n'avait pas réussi à mettre en place, elles prirent l'habitude de se produire dans des bars.

Ces femmes avaient rassemblé une suite de dix chants¹¹ *cibemba*, relativement courts ; certains étaient extraits de répertoires traditionnels (initiation, mariage, funérailles, société), d'autres, composés à la demande selon la structure classique des chants d'initiation. D'une manière générale, les mélodies, les rythmes et les danses étaient analogues à ce qui se pratiquait au cours du rituel de l'initiation (lancement des chants par une maîtresse d'initiation et reprise en chœur par les autres participantes, utilisation de certains mimes ou de certaines danses...) ¹². Ces chants forment un ensemble cohérent et posent le problème de l'éducation des filles face au danger représenté par le virus. Pour un observateur extérieur, les significations sont relativement difficiles à cerner et font appel au contexte culturel ¹³. En un premier temps, les chants abordent les difficultés rencontrées dans

11 Les femmes dénomment ces chants du même terme que celui qui est utilisé pour désigner les chants d'initiation (*ulwimbo*, pluriel *inyimbo*).

12 On observe en particulier qu'ils obéissent à la structure classique des chants d'initiation, qui est soulignée par les battements de tambour, soit à quatre énoncés [-/-// -/-//], soit à six énoncés [-/-// -/-// -/-//], où / représente un temps court et // un temps long, séparant les énoncés successifs.

13 Une analyse complète des dix chants a été présentée au congrès de l'ISOLA, à Chambéry, en juillet 2002.

les situations sociales nouvelles (absence des pères, démission des mères qui poussent les jeunes filles à effectuer des travaux incompatibles avec leur degré de maturité sexuelle, rejet par les nouveaux couples des contraintes familiales) ; puis, dans un deuxième temps, ils situent le risque du SIDA (existence de la prostitution, danger des rapports sexuels dans ces conditions, apparition de la maladie et impossibilité de trouver le médicament nécessaire à la guérison) ; et finalement, dans un troisième temps, ils exposent les conséquences de ces comportements sur la vie et sur la société (manque d'enfants, mort des maris et disparition du mariage).

L'analyse des chants montre, qu'outre quelques références culturelles extérieures, telles que la polygynie¹⁴ dont la pratique s'était développée pendant la colonisation, l'initiation des filles et son corollaire, le dogme de la pureté, envahissent tous les points d'ancrage. Il se crée tout au long de la « performance » une « atmosphère d'initiation » (fond sonore de battements de tambour, pas de danses régulièrement esquissés au début de chaque chant, mimes explicites s'inspirant directement du rituel, sans parler des chants fidèlement reproduits, et création de nouveaux motifs).

De même, le rôle du groupe de femmes transparaît pendant toute la « performance ». Elles entendent constituer une de ces hiérarchies dans laquelle les plus jeunes s'intègrent, d'où leur action dans les écoles de filles, mais aussi auprès des jeunes gens comme le faisaient les maîtresses d'initiation auprès des éventuels fiancés des novices. Leur décision de s'adresser directement aux hommes et l'absence d'équipes masculines, s'expliquent donc ainsi aisément.

Mais ces réminiscences traditionnelles n'entravent pas la nécessaire adaptation aux nouvelles conditions de vie. Les relations de parenté et d'alliance qui étaient particulièrement importantes dans les groupes villageois, n'ont plus nécessairement cours. En particulier, l'approche de l'adultère s'en est trouvée modifiée. Bien que considérés traditionnellement comme la source de nombreux maux, les problèmes d'adultère se résolvaient par quelques compensations au niveau des familles élargies. À notre époque, au contraire, l'adultère

14 Les colonisateurs exigeaient que le jeune homme nouvellement marié quitte seul le village pour aller travailler aux mines, et qu'il envoie une partie de son salaire à sa belle-famille pour lui permettre de payer l'impôt, exigible en numéraire. Le jeune mari devait donc pallier le manque d'épouse, car seule l'épouse est habilitée à le nourrir ; un système polygynique s'était mis en place – une épouse aux mines, une épouse au village –, levant ainsi le risque d'adultère, considéré comme la source de tous les maux.

est devenu, pour ces groupes de femmes, le mal absolu, du fait du danger qu'il fait courir aux conjoints, et il est strictement réprouvé. Une nouvelle morale sexuelle et une nouvelle manière de concevoir le mariage se mettent en place.

Traditionnellement, en dehors des « performances » initiatiques, il existait un système de conseils ou de mises en garde, que les femmes les plus âgées adressaient aux plus jeunes, en se concentrant sur une question déterminée. La « performance » actuelle des femmes s'apparente à ce processus, mais il ne s'agit plus d'un seul chant et d'un problème finalement bien ciblé, mais d'une suite de chants, qui touchent à de multiples aspects de la vie. C'est une véritable révolution qui se met en place : le mariage, qui semblait être la voie unique de l'existence, aussi bien pour les filles que pour les garçons, est maintenant sous surveillance, les maîtresses d'initiation se réservant le droit de l'interdire si le prétendant ne présente pas toutes les garanties de santé.

« De nouveau, le *cisungu* »

Mes observations de 1989 et les quelques constatations précédentes m'avaient montré l'intérêt que les femmes portaient au rituel initiatique. Aussi était-il important de voir ce qu'il devenait dans un contexte proche du projet ; certaines des participantes du rituel avaient constitué une équipe dans le cadre du projet ; par ailleurs, elles organisaient la distribution des aides du PAM aux familles qui avaient recueilli des orphelins du SIDA. L'exemple proposé correspond à l'analyse d'une cérémonie observée à Kitwe, en 1998.

Il s'agissait d'une cérémonie finale d'initiation complète, en milieu urbain, organisée par trois maîtresses d'initiation pour cinq jeunes filles, qui avaient toutes perdu leur père mort du SIDA (l'une d'entre elles avait également perdu sa mère). La « performance » s'inscrivait dans un processus plus long qui comprenait trois mois d'enseignement portant sur les thèmes suivants – santé, habillement, respect des adultes... –, à raison d'une séance par semaine, suivie de cette cérémonie finale qui réalisait la synthèse de ce qui avait été dit pendant la préparation. Quatre des initiées qui avaient toujours vécu dans la région se présentaient comme bemba, alors que la dernière, originaire du sud de la Zambie, se reconnaissait comme ngonzi. Il existe également une initiation dans la région ngonzi, apparemment quelque peu différente du rituel bemba, mais les maîtresses d'initiation cherchaient avant toute chose à faire passer un message

plutôt qu'à reproduire des rites formels ; au cours de la cérémonie, quelques chants en ngonï rappelaient cette origine, mais la logique et la structuration de l'ensemble étaient avant tout bemba, en particulier le rôle de tante paternelle fictive qui me fut dévolu¹⁵.

Formellement, le rituel se déroulait dans les mêmes espaces¹⁶ que ceux décrits par A. Richards, et la plupart des sujets y étaient abordés, selon les mêmes procédés de communication, mais, le plus souvent, la signification des motifs avait varié. Ce changement de sens était le fait, soit d'un commentaire différent de la maîtresse d'initiation, soit d'une modification d'un des composants principaux (cf. Dauphin-Tinturier 2003), soit de la disparition d'un *mbusa* – la plupart des représentations du lion avaient disparu –, ou de la création d'un nouveau *mbusa* – le VIH était symbolisé par l'éléphant, inconnu du rituel initiatique, mais représentant la mort inévitable dans les contes (cf. Dauphin-Tinturier 2001). La vision de la vie était toute autre et l'évolution observée en 1989 se confirmait. Désormais, le lion n'évoquait plus que le danger encouru par le contact masculin, et toute tentative pour le domestiquer présentait trop de risques pour pouvoir être préconisée à de très jeunes filles, comme c'était le cas dans l'initiation traditionnelle. Dans ces conditions, il était donc logique que le mari n'occupe plus la place fondamentale qu'il occupait autrefois, dans la mesure où l'enjeu des premières années de vie commune était avant tout de le garder au sein du village. Pour bien montrer qu'elles maîtrisaient

-
- 15 Il est impératif que toute personne assistant au rituel ait un rôle dans le rituel, d'où ce statut qui me fut assigné et qui me permettait d'observer ce qui se passait. Cette position dans la parenté impliquait, entre autres, un don de nourriture, à la fois simple (farine de maïs), mais aussi hautement symbolique (viande et poisson offerts systématiquement par la famille paternelle) et festive (sucreries) pour la trentaine de personnes qui étaient présentes, pendant toute la durée des rites (19 heures). Les autres objets réclamés (nattes, pagnes et savons) intervenaient dans les rituels de purification et confirmaient l'aptitude de la tante paternelle à assurer le rôle de « façonneuse de prières » pour sa nièce. Cette participation était essentielle, puisque la cérémonie avait été plusieurs fois reportée, dans la mesure où les réserves de nourriture étaient régulièrement utilisées pour les repas de funérailles de plus en plus fréquents du fait de la maladie.
- 16 Le rituel se déroule en trois temps : une première partie à l'extérieur (forêt et bord de rivière) où les difficultés de la vie sont exposées, une deuxième partie dans une zone intermédiaire (devant la maison de l'initiation) où la novice est confrontée à la mort pour la première fois, et une troisième partie (dans la maison de l'initiation – généralement la maison d'une novice mise à disposition ou la maison d'une maîtresse d'initiation) où des explications et éventuellement des solutions sont proposées.

leur enseignement, les maîtresses d'initiation avaient même réintroduit un rite ancien, datant du début du vingtième siècle, confirmant ainsi qu'elles entendaient désormais contrôler la sexualité des jeunes. Il s'agissait de mettre en place, sans l'aide du matriclan, un partenariat entre un homme et une femme pour élever des enfants ; aussi les maîtresses d'initiation se réservaient-elles le droit de choisir le conjoint et de conseiller le renvoi du mari si ce dernier était défaillant (incapacité à remettre l'argent gagné pour se procurer de la nourriture ou présence d'autres partenaires sexuelles), avant que l'irréversible ne se soit produit (malnutrition et séropositivité, en particulier). Mais le renvoi du mari ne réglait pas toutes les difficultés, car, la femme devant alors assurer seule la charge des enfants, elle risquait d'avoir recours à une certaine forme de prostitution pour pouvoir subvenir à ses besoins.

Quelles leçons en tirer pour l'avenir ?

Une des premières remarques concerne un certain dysfonctionnement dans l'application des méthodes préconisées par le projet, qui remet en question les définitions proposées de « personnes leaders » et de « groupes cibles ».

Dans le premier cas, les leaders adultes qui émergent sont des maîtresses d'initiation, même si elles ne se présentent pas comme telles. Les promoteurs du projet se sont situés en dehors du contexte traditionnel et n'ont pris en compte que les caractéristiques actuelles de la ville (mines et communauté catholique importante) pour le choix des leaders. De même, la détermination des groupes cibles s'est focalisée sur l'homogénéité de regroupement par âge, à certaines périodes de la vie, ou par sexe, à d'autres moments, ce que les femmes ont rejeté, confirmant ainsi combien il est difficile d'agir auprès des adolescentes. En effet, les familles ne les autorisent pas à partager les activités préconisées, n'ayant pas la même conception de la mixité que les créateurs du projet. En fait, le groupe de femmes a continuellement fait référence à l'initiation, que ce soit par rapport à son contenu ou à ses modalités de mise en œuvre, retrouvant ainsi le fonctionnement ancien de l'éducation des filles dans une « performance » moderne. Il en est de même en ce qui concerne leur rapport aux jeunes gens : traditionnellement, les maîtresses d'initiation s'adressaient tout à fait normalement aux fiancés des novices. Aussi, dans le contexte actuel, dans la mesure où elles se réservent le droit de choisir les éventuels

conjoint, il leur semble pertinent de s'adresser aux garçons en même temps qu'aux filles.

Dans le deuxième cas, les femmes ont directement utilisé le rituel et l'ont adapté pour s'occuper de ces jeunes orphelines qui risquent un relatif isolement dans leur société ; après l'initiation, elles devraient s'intégrer plus facilement dans les hiérarchies féminines, certes contraignantes, mais aussi y recevoir un soutien constant. Bien que le projet n'ait pas prévu de se servir de l'initiation des filles en tant qu'activité signifiante, ce rituel représente un potentiel important et il serait intéressant d'analyser plus en détail son rôle, en particulier dans sa fonction de sensibilisation des très jeunes filles et de rappel des enjeux vitaux par rapport aux femmes plus âgées. Ces changements montrent la capacité des femmes à assumer leurs responsabilités et à évoluer, en assimilant de nouvelles connaissances et en les transmettant selon un code traditionnel, par la création et le maniement de nouveaux symboles et par l'adaptation des anciens à l'éthique qu'elles veulent promouvoir. En s'inspirant de cette appropriation réussie du rituel par les femmes, le projet pourrait jouer un rôle plus grand en reconnaissant la valeur de l'initiation dans la prévention contre le virus, mais ce n'est pas le cas¹⁷.

Pour ce qui est des langues utilisées, la formulation du projet et toutes les directives destinées aux intervenants volontaires se font en anglais. En revanche, une fois les équipes mises en place, les informations sont transmises en langue locale ; mais à ce niveau, la communication ne passe pas seulement par la langue et la réussite de la transmission vient de la maîtrise de l'instrument extraordinaire qu'est le *mbusa* (représentation symbolique). De fait, il est impossible de ne pas tenir compte de la « performance » ; l'analyse des productions des femmes exige une connaissance assez fine du contexte traditionnel, même s'il est supposé avoir disparu, comme c'est le cas pour l'initiation des filles.

17 Si les trois premiers mois d'enseignement peuvent facilement, sans support financier, être organisés par les femmes, les cérémonies finales qui donnent un sens à ce travail, en le plaçant dans une logique générationnelle, deviennent de plus en plus difficiles à assumer financièrement. Aussi faudrait-il aider ces femmes à mener à terme la formation qu'elles dispensent aux adolescentes, car il est à peu près impossible de les toucher en suivant les méthodes préconisées par le projet ; au lieu de cela, on leur oppose un refus décisif, sous prétexte qu'il s'agirait de magie, alors qu'aucun personnel du projet n'a réellement observé le rituel.

On est alors amené à se demander comment fonctionne un projet de développement. Qui doit intervenir dans la chaîne des évaluations et des nécessaires remises en question ? À quel moment agissent les différents acteurs du projet ? Faut-il prévoir des consultants supplémentaires ?

Un projet de développement devrait prendre en compte deux temps distincts : le temps de la conception, qui est souvent le fait de personnes ou d'organismes étrangers à la région concernée, avec un certain nombre d'intervenants locaux intermédiaires ; le temps de la réception du projet et des phénomènes de retour, qui est le fait des populations de base, s'exprimant en langue locale, au travers de média locaux.

Il est donc nécessaire de trouver des personnes capables d'appréhender ces médias locaux, de comprendre ce qui se transmet aussi bien dans le contenu (langue) que dans les modalités (« performance »). Cette tâche pourrait être demandée à des chercheurs locaux et/ou des professeurs africains issus aussi bien de l'enseignement de base que de l'enseignement universitaire, à partir du moment où ils auraient reçu la formation adéquate (approche méthodologique de la littérature orale et notions d'anthropologie), dans le cadre de projets de développement ou, à défaut, à des étrangers spécialistes de la région. Le fait de s'intéresser à des éléments de littérature orale peut sembler hors de propos ; néanmoins, il arrive fréquemment, au cours de projets, en particulier lorsqu'ils sont centrés sur la nutrition et la santé en général, que des chants, des histoires, des mimes ou des saynètes soient élaborés, et qu'il soit nécessaire d'en saisir la signification dans un cadre qui dépasse la simple analyse de contenu ; et il est souvent difficile pour une personne extérieure d'accéder à ce niveau supérieur de compréhension. Dans le cas présent, l'initiation est par essence un « état liminal » au sens où V. Turner emploie cette expression (1988, 1995) ; ainsi est-il possible de comprendre la réussite des femmes et leur remise en cause des promoteurs du projet, qui n'ont vu dans la littérature orale qu'un outil commode pour toucher les populations, sans comprendre l'approche initiatique traditionnelle qu'elle comporte. En effet, lorsque les rituels s'estompent ou même semblent disparaître, la littérature orale continue de les mettre en scène sous des formes variables ; par le biais des « performances » multiples, elle induit un processus répétitif qui provoque peu à peu les conditions d'un renouvellement. Aussi faut-il en appréhender la « performance » dans le contexte le plus général

possible, pour saisir ce qui se joue à ce moment-là, en recourant à l'anthropologie et aux méthodes d'analyse de la littérature orale.

En ce qui concerne la participation d'intervenants locaux, il est nécessaire que leurs différentes fonctions soient clairement distinguées. Engagés généralement dans le projet en tant que témoins, ces intervenants agissent comme des courtiers en développement et présentent la réalité saisie de leur point de vue ; mais ils devraient aussi avoir un rôle de « traducteurs de ce qu'expriment les gens », pour être en mesure de révéler une pensée qui n'est pas forcément la leur. Il leur reviendrait alors de faire connaître ces conceptions aux responsables du projet, d'analyser le langage utilisé pour les exprimer, et les faits sociaux qui les entourent, puis, s'ils ont suffisamment d'influence, d'infléchir le cours du projet en le réorientant en fonction de l'expression des populations.

De même, le choix des leaders nécessite de distinguer deux notions souvent utilisées l'une pour l'autre : l'instruction et l'éducation. Les maîtresses d'initiation, intervenant dans le projet, étaient considérées comme peu instruites, n'étant allées à l'école que trois à quatre années (elles savaient lire et à peu près écrire et compter). En revanche, elles étaient éduquées, ayant passé de nombreuses années à réfléchir sur le devenir des jeunes ; en outre, la pratique du rituel leur avait permis de le modifier et de l'adapter en fonction de la nouvelle réalité constituée par le SIDA. À l'opposé, plusieurs étudiantes, fortement instruites, donc, mais qui n'avaient jamais participé au rituel, se sentaient particulièrement démunies et recherchaient une aide pour se situer face au virus.

En conclusion

Le concept à retenir est celui « d'empreinte », que l'on peut mettre en place dans un cadre souple, adaptable à de multiples contenus, et moins contraignant que celui de « structure ». D'une manière générale, chaque fois qu'il y a transmission de pratiques et de connaissances dans un contexte traditionnel, les intervenants se réfèrent implicitement à une empreinte culturelle. Quel que soit le caractère novateur du contenu à diffuser, cette rémanence de l'empreinte devrait être prise en compte par les concepteurs de projets. Mais, bien souvent ces derniers n'ont pas les connaissances suffisantes pour la dégager et pour permettre une approche négociée, en encourageant les acteurs locaux à concevoir leur propre système de transmission de l'infor-

mation afin de toucher réellement les populations, en tenant compte du fonctionnement de la société. Or, l'analyse de certains textes oraux constitue un bon moyen pour déceler cette empreinte et la mettre en évidence, analyse réalisable dans un premier temps par des chercheurs ou des universitaires. Mais cette étude n'aura de sens que si les acteurs de base du projet y sont bien insérés et l'adaptent à leur propre vision des problèmes. Aussi est-il nécessaire qu'il existe ce deuxième temps du projet au cours duquel concepteurs et chercheurs confrontent leurs analyses pour expliciter les orientations suggérées par les acteurs de base. Un projet se doit, en effet, d'évoluer, et la collaboration de ces trois catégories d'intervenants – concepteurs, chercheurs et acteurs de base – est indispensable.

Bibliographie

- DAUPHIN-TINTURIER Anne-Marie, 2001, Les filles difficiles aushi et lunda (Zambie), in GÖRÖG-KARADY Veronika et SEYDOU Christiane (dir.), *La Fille Difficile : Un conte-type africain*, Paris, CNRS-Éditions, avec cédérom, p. 201-237.
- , 1993, La femme, le lion et le prêtre : Les trois fonctions de la femme dans le nord de la Zambie, *Cahiers de littérature orale* 34, p. 177-221.
- , 2001, AIDS and girls' initiation in Northern Zambia, in KASHULA RUSSELL H. (éd.), *Functions in Contemporary Contexts*, Le Cap (Afrique du Sud), New Africa Books.
- , 2003, Cisungu à nouveau : Initiation des femmes et structure sociale (bemba, Zambie), *L'Homme* 167-168, juillet-décembre 2003, p. 187-207.
- , 2005, « Écoutez et regardez. Demain il sera trop tard » [Analyse d'un ensemble de chants élaborés dans le cadre d'un projet UNICEF pour la prévention du SIDA en Zambie (Copperbelt)], in DAUPHIN-TINTURIER Anne-Marie et DERIVE Jean (éd.), *Oralité africaine et création*, Paris, Karthala, p. 283-299.
- HINFELAAR Hugo F., 1989, Religious change among Bemba speaking women of Zambia, Boston Spa, Wetherby, West Yorkshire, British Library Document Supply Centre, 224 p.
- MUNDAY J. T., 1942, The creation myth amongst the Lala of Northern Rhodesia, *African Studies* 1, p. 47-54.

- RICHARDS Audrey I., 1982, *Chisungu : A girls' initiation ceremony among the Bemba of Zambia*, Londres /New York, Tavistock, XL + 224 p., [14 p.] de planches.
- ROBERTS Andrew D., 1976, *A History of Zambia*, London, Heinemann, 288 p.
- TURNER Victor, 1988, *The Anthropology of Performance*, New York, PAJ Publications, 192 p.
- , 1995, Are there rituals of performance in myth, ritual and drama, in SCHECHNER Richard (éd.), *By Means of Performance : Intercultural studies of theatre and performance*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 8-18.

La communication en temps de crise dans un projet de gestion de ressources naturelles

Joseph BAYA¹

Introduction

Aperçu général du parc Mont-Sangbé et du projet du même nom

Le parc Mont-Sangbé a été créé par l'État ivoirien grâce à un décret du 19 février 1976. Couvrant une superficie de 95 000 hectares, il se situe à cheval entre les départements de Biankouma et de Touba. Cette zone de transition de forêt et de savane tire son nom du mont Sangbé, qui y culmine à 1072 m d'altitude. Avant la crise ivoirienne, le parc abritait soixante et onze espèces d'animaux recensées, notamment des éléphants, bubales, hippotragues, cobes de Buffon et cobes defassa, phacochères, buffles, hippopotames, guibs harnachés, cynocéphales, céphalophes.

Le projet éponyme est issu d'un jumelage du parc Mont-Sangbé et du parc naturel régional du Haut-Jura, dans une perspective de coopération décentralisée entre la région semi-montagneuse de l'ouest de la Côte d'Ivoire et la région de Franche-Comté en France. Les fonds qui étaient alloués à ce projet provenaient de la Commission des communautés européennes (CCE) (Actions en faveur des forêts tropicales), du ministère français de la Coopération, et de la République de Côte d'Ivoire (AFVP/GTV-Ouest, 1997). Le projet a été engagé de manière effective en 1995 par l'Association française des volontaires du progrès (AFVP) qui opérait comme maître d'œuvre délégué relativement à deux volets : d'une part, l'aménagement du parc afin d'en faire un lieu de tourisme et de recherches scientifiques, et d'autre part, le développement d'une zone

1. Joseph Baya est chercheur du projet LAGSUS (Man, Côte d'Ivoire). Ce projet de recherche transdisciplinaire, dont le thème est « Language, Gender, and Sustainability » (Langue, genre et développement durable), est parrainé par la fondation Volkswagen (Hanovre, Allemagne).

périphérique de 200 000 hectares, comprenant 137 villages. Il s'agissait surtout, dans ce dernier volet, d'« amener les populations riveraines à intégrer dans leurs dynamiques de développement, les contraintes et potentialités liées à l'existence du parc Mont-Sangbé » (AFVP/GTV-Ouest, 1997). Comme le mentionne le rapport semestriel (AFVP, 1997),

[l']accent [était] mis sur une plus grande responsabilisation des populations sur leurs plans et outils de développement (formation citoyenne et appui à l'émergence de sociétés civiles) et sur une professionnalisation du dispositif d'intervention (identification du métier de développement local et formation de nationaux) ».

L'intervention de l'AFVP portait avant tout sur l'appui à l'émergence d'une conscience communautaire des enjeux de la protection du parc Mont-Sangbé au sein des populations riveraines susceptibles d'être associées, à terme, aux efforts de protection du parc et des réseaux d'espaces périphériques de haute valeur écologique. Elle prenait surtout en compte, comme facteurs essentiels, le développement économique de la zone périphérique, d'une part dans le sens d'un appui aux activités économiques dans une perspective de conservation et de restauration du potentiel de production, et d'autre part dans le sens d'une amélioration des conditions de vie des populations.

Pour atteindre ces objectifs, le projet employait des agents appelés « animateurs-conseillers », dont certains avaient l'avantage d'être natifs et locuteurs de la langue des populations cibles. Ce fut notamment le cas dans les zones peuplées de Toura. Dans l'ensemble, les animateurs-conseillers étaient essentiellement chargés d'aider à la transmission du message de développement et de protection du parc.

Le projet était parvenu, avant la guerre civile, à organiser les populations en Comités de développement intervillageois (CODIV). L'autonomie de ces comités était confirmée au sein d'une fédération au sommet, appelée Fédération des CODIV ou FEDECO, qui fut créée le 7 avril 2000 à Man. Elle était supposée, à terme, être représentative auprès des autorités administratives, des bailleurs de fonds et des ministères.

Mais ce processus de développement est interrompu depuis le 19 septembre 2002, date du déclenchement de la crise ivoirienne. Le parc Mont-Sangbé est ainsi, jusqu'à ce jour, un lieu ouvert à un intense braconnage. Son administration n'existe plus et les structures villageoises qui avaient été mises sur pied afin de la relayer ont aussi cessé leurs activités.

Buts de la recherche du projet LAGSUS

Ce contexte de rupture offre toutefois un champ de recherche particulièrement intéressant, que le projet LAGSUS s'est résolu à exploiter. En effet, le projet s'est proposé d'orienter une partie de ses recherches sur le thème du développement en situation de crise, thème novateur, qui va à l'encontre de la réflexion communément admise selon laquelle il ne saurait y avoir de développement dans un contexte de crise. Nous convenons, avec Silué (2000, p. 8) que le développement est « l'ensemble des actions entreprises dans une communauté en vue d'améliorer les conditions de vie individuelles et collectives² ». De ce point de vue, l'homme en situation de crise doit impérativement améliorer ses conditions de vie, et ce, avec autant plus d'acuité qu'il survit aux épreuves.

La crise ivoirienne a la particularité d'être une crise qu'on a pu qualifier de « ni guerre ni paix ». Ce qui revient à dire que les populations ont, dans une certaine mesure, la liberté de vaquer à leurs occupations. Par exemple, les activités agricoles se poursuivent dans la zone contrôlée par la rébellion, et les organismes étrangers y circulent librement. Ainsi donc, dans l'approche qui est celle du projet LAGSUS, qui consiste à mettre en lumière le rôle primordial de la langue locale envisagée comme outil indispensable du développement durable, le thème du développement en situation de crise conduit à étudier les moyens d'expression locale des idées, des orientations ou des actions de développement qui permettent aux populations de se doter du minimum pour survivre.

Le rapprochement interdisciplinaire des activités du projet LAGSUS et le processus de développement mis en œuvre pour l'aménagement du parc Mont-Sangbé et du développement de ses zones périphériques s'inscrivent donc dans la logique de cette démarche. Celle-ci trouve sa justification dans ce que Bearth (2000) appelle la « durabilité communicationnelle ». Nous la résumons comme étant ce qui reste dans l'esprit des gens, du message relatif à la protection du parc Mont-Sangbé dans ce contexte de crise, et la façon dont ils l'expriment dans le discours.

Les recherches du projet LAGSUS visant à vérifier cette hypothèse se font dans la région de Gouané. C'est une zone située à 45 km de Biankouma, très proche du parc Mont-Sangbé, et dont certains villages frôlent la limite. On y parle la langue *tura*. Les recherches actuelles y montrent l'existence d'une durabilité communicationnelle établie grâce aux activités de sensibilisation en *tura* sur l'enjeu du parc. Cette dura-

2. Le texte original dit ceci : *the body of actions undertaken in a community with a view to improve individual and collective living conditions.*

bilité communicationnelle s'exprime à travers des termes qui permettent de retracer le processus de la conceptualisation du message et de l'appropriation du parc par la population locale. Elle est l'aboutissement de différentes phases contiguës de réactions locales au message innovateur du projet Mont-Sangbé.

Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'étudier les trois étapes principales du déroulement du projet. Au départ, l'introduction du message du projet Mont-Sangbé fut perçue comme une menace face aux habitudes locales. Dans un deuxième temps, la population se sentit positivement concernée, grâce à l'usage de la langue locale dans la communication sur l'enjeu du parc. En dernier lieu, la crise étant là, nous constaterons la pertinence du message innovant délivré par le projet, au moment même où l'on serait tenté de croire à la disparition totale du parc.

Antagonisme entre l'enjeu du parc et la vision locale du monde

Les réactions locales relatives au message novateur du projet ne se firent pas attendre. Elles se manifestèrent dès la période de sa présentation et de son implantation dans ses zones cibles. Cette période s'inscrit dans la logique de ce qu'il convient d'appeler le choc des cultures ou des visions du monde. Elle est marquée par une attitude de réticence en face du fait innovant, attitude déjà décrite par Holas (1962, p. 27) comme étant typique des Toura ; elle consiste à manifester sa méfiance par rapport aux influences externes. Cette réaction contre l'innovation s'explique aisément : on craint de voir ses habitudes contrariées ou même entièrement remises en cause, notamment dans le domaine de l'ordre social où l'on redoute de voir la femme remontée contre son mari ou les jeunes contre les anciens.

Ceci ne veut pas dire pour autant que les gens restent continuellement ou définitivement insensibles au changement. En réalité, lorsque l'on comprend que telle innovation sera facteur de changement des conditions de vie, on a une première réaction de refus, par peur de voir ses privilèges remis en cause. On préférerait que l'innovation ne perturbe pas les habitudes. Un exemple qui illustre ce phénomène est le conflit provoqué par l'introduction de la culture du caféier à Gouané (Baya, 2004, p. 17). Du fait que cette culture était réputée comme une importante source d'enrichissement financier, elle fut pendant longtemps interdite aux jeunes de la localité, sous prétexte que les gains qu'ils en tireraient les amèneraient à ne plus respecter leurs parents. Ceux-ci redoutaient que leur autonomie financière ne les pousse à bafouer leur autorité. Toutefois, cette opposition de principe s'est estompée avec le temps, grâce à des

discussions internes et grâce au contact avec le monde extérieur, principalement avec d'autres villages toura pour lesquels l'introduction de la culture du caféier n'était pas conçue en termes de conflit opposant les jeunes aux parents, mais au contraire, comme un facteur permettant aux deux générations de prospérer, sans remettre en cause les prérogatives des uns et des autres. Il reste que les innovations ne sont généralement pas bien accueillies en milieu toura, notamment lorsque le foncier est en jeu ; le choc des cultures ou des visions du monde apparaît alors plus nettement.

Au départ, le message écologiste diffusé autour du parc Mont-Sangbé s'est heurté à nombre d'obstacles locaux. Le projet, en effet, semblait mettre en cause les intérêts des populations locales, comme l'accès à la terre, les plantations de caféiers ou de kolatiers, et de façon générale, le cadre de vie. L'idée de faire du parc un haut lieu touristique et un endroit ouvert à la recherche scientifique allait à l'encontre des intérêts vitaux des villageois et de leur perception des choses. Le projet avait certes d'excellentes intentions, mais elles n'avaient pas leur place dans le cadre de la pensée locale. Ce qui fait qu'on n'en voyait ni la portée ni l'utilité.

La raison principale en est que, chez les Toura comme probablement dans bien d'autres cultures, la terre a une importance fondamentale. Elle est d'abord, pour résumer Holas (1962, p. 11), un héritage des ancêtres. Elle est aussi le lieu où ils reposent. La notion d'environnement, dans l'esprit du Toura, dépasse donc le côté purement naturel pour prendre un aspect mystique ou religieux. Comme le montre Baya (2004, p. 14), il existe entre le Toura et son environnement une relation d'interdépendance qui l'oblige à prendre en compte toutes les composantes de la nature qui l'entoure. C'est elle qui l'a vu naître et qui est sa mère nourricière, pourvoyant à son repas quotidien.

Nous présumons donc que le manque d'attention sérieuse portée à ces valeurs locales de l'environnement dans la discussion du projet Mont-Sangbé avec la population, a considérablement nui à la compréhension effective de son enjeu. C'est d'ailleurs sans doute pourquoi le projet fut perçu au départ, et même longtemps après, comme la réalisation d'une volonté tyrannique du Blanc et de l'administration ivoirienne. Ainsi, par exemple, quand il s'est agi de trouver un nom au regroupement des villages déplacés hors du parc, les populations concernées sont convenues de l'appeler « Kokéalo », ce qui signifie : « Qu'allons-nous faire ? », c'est-à-dire : « Que peut-on face à la volonté du Blanc ? » Autrement dit : « nous n'avons qu'à nous soumettre³ ».

3. Références de l'interview : Tou-D-139 JB 2007.

Le discours local, dans ce même ordre d'idée de la soumission à la force contraignante de l'administration, considérait le parc comme la propriété exclusive des Blancs. Les expressions utilisées pour en parler au quotidien étaient alors « le lieu des Blancs » ou « la chose des Blancs ». À l'analyse, on voit que ces termes sont à la fois l'expression d'une exclusion et d'un rejet. La population se sentait exclue du projet ; elle n'était concernée ni de près ni de loin par tout ce qui se rapportait au parc. Elle se proclamait étrangère à l'initiative de la conception et du lancement du projet, qui passait pour une œuvre dont les Blancs avaient l'entière responsabilité, du fait de leur puissance et de leurs relations privilégiées avec l'administration. Elle rejetait également entièrement le projet, par un refus tacite et passif de se voir dépossédée de la terre affectée au site du parc. La nette impression de s'être fait imposer de l'extérieur l'initiative du parc aggravait les sentiments d'exclusion et de rejet.

On peut dire que, si le projet avait établi une bonne communication avec les populations, ces désignations extrêmement négatives du parc n'auraient pas eu cours. Il aurait fallu tenir compte des réalités locales et y adapter sa démarche pour assurer l'adhésion des gens. Ce manque de communication explique pourquoi le volet de développement économique qui devait toucher un rayon de 30 km autour du parc, a eu tellement de mal à décoller, surtout en milieu toura. Ce volet prévoyait que les populations lancent des micro-projets dont le financement serait à la charge du projet Mont-Sangbé. Mais comme il n'y avait pas de communication efficace avec les populations locales, elles ne purent comprendre la nature et la portée du message qu'on leur proposait ; il s'était créé dans leur esprit deux grands blocages, qui s'apparentent à ce que Bachelard (1993, p. 14) appelait des « obstacles épistémologiques ».

Dans un premier temps, les gens firent l'amalgame entre le financement des micro-projets et l'exploitation minière du mont Sangbé. La montagne, en effet, est réputée contenir de l'or et l'on avait déjà annoncé sa prochaine mise en exploitation. Pour la population, donc, on assistait au lancement de ce programme d'exploitation du métal précieux. La rumeur courait que les Blancs, pour mener à bien leur entreprise, se seraient entendus avec le génie des lieux afin que quiconque entreprendrait un micro-projet financé par le projet Mont-Sangbé, deviendrait sa proie ; d'autre part, la somme mise à disposition pour lancer le micro-projet était présentée comme étant le salaire de son responsable. L'acceptation d'un financement pour créer une micro-entreprise ferait donc *ipso facto* de son auteur la victime toute désignée du génie. De toute évidence, face à un tel risque, personne ne pouvait envisager de se lancer dans un micro-projet. De ce fait, la promesse faite par le projet de

concourir à l'amélioration des conditions de vie locales était vidé de sa substance.

Le projet Mont-Sangbé encourageait, par ailleurs, l'arrêt d'une exploitation agressive du parc en échange d'un financement de micro-projets, allant de 50 à 100 %. Le lancement d'une micro-entreprise était donc partiellement pris en charge, ou même entièrement gratuit ; mais, ce financement non remboursable était traité localement sous le vocable de « crédit ». Partant, il suscitait beaucoup de conjectures dans l'esprit des gens. Voici, en effet, ce qui se disait : « Le Blanc ne fait jamais rien pour rien. Il attend toujours quelque chose en retour⁴ ». En outre, du fait que c'est le terme de « crédit » qui était employé pour « financement », cela impliquait des échéances de remboursement. Quel sort, s'inquiétait-on, serait réservé à celui qui se trouverait dans l'impossibilité de rembourser sa dette ? Ce serait sans doute la prison, car le Blanc est sans pitié et sa décision irréversible. Conclusion : mieux valait renoncer à l'argent du Blanc plutôt que de risquer de s'attirer des ennuis.

La possibilité même du projet était remise en cause compte tenu de tous ces paramètres. L'expert ou l'animateur-conseiller chargé de coordonner les activités au niveau local était assimilé au Blanc, malgré qu'il fût natif de la région et locuteur de la langue. Dans le discours local, on l'appelait « le Blanc noir ». Il n'était donc rien d'autre que le représentant du Blanc. L'opinion locale n'établissait aucune différence entre lui et l'administration du parc. Pour elle, il n'était qu'un avatar des agents des Eaux et Forêts, connus pour leur répression féroce, un complice chargé de la mise en pratique des ordres et des programmes de l'administration du parc.

Ainsi, la bonne marche du projet fut-elle un moment entravée sur la base de ces considérations. Mais la situation se décantera progressivement grâce à la mise en œuvre de programmes de sensibilisation qui susciteront des réactions favorables au message innovateur du projet Mont-Sangbé.

Le rôle de la langue locale dans la diffusion du message du Mont-Sangbé

L'importance de la langue locale dans les activités de sauvegarde du parc Mont-Sangbé apparaît au cours des deux étapes suivantes, à savoir celle de l'adoption du message de protection du parc et celle de son maintien dans l'esprit des gens dans un contexte de crise.

4. Références de l'interview : Tou-D-109 JB, 2005.

L'adoption du projet Mont-Sangbé par la population locale

La période de l'adoption du projet Mont-Sangbé – qui fait suite à une première phase de rejet – marque l'étape d'un changement de la pensée locale à son égard. Avec elle commence le processus d'adhésion de la population à la cause du projet. En réalité, la prise en compte de la langue locale comme moyen de communication du message de sauvegarde du parc en est la source fondamentale. Mais comment en est-on arrivé à ce progrès et quels furent, dans le discours local, les moyens d'expression de ce changement?

Le succès de l'introduction du *tura* dans la diffusion du message du projet Mont-Sangbé provient d'abord du fait de son usage pratique et direct dans les programmes d'innovation. En effet, communiquer en *tura* revenait à prendre en compte un code linguistique local approprié. Cela eut pour première conséquence la satisfaction morale de la population cible, qui avait longtemps été contrainte par le passé, de recevoir les messages des programmes de développement soit en français soit en *yakuba* soit encore en *jula*, ce qui impliquait nécessairement la présence d'un interprète dans la chaîne de transmission de l'information. L'usage du *tura* leur permettait donc de ne plus avoir l'impression d'être exclus des débats. Le *tura* était aussi l'élément catalyseur qui leur permettait de prendre conscience des avantages qu'il y a à recevoir l'information dans sa propre langue. À ce propos, les gens exprimaient leur satisfaction en disant : « C'est notre langue à nous ». Les bases d'une bonne communication étaient alors posées, puisqu'il n'y avait plus d'écran entre l'émetteur du message et eux-mêmes.

Un autre aspect déterminant généré par l'usage pratique et direct du *tura* a été la constitution de la ressource humaine locale comme support du système de communication dans la diffusion du message de sauvegarde du parc. Rappelons, pour illustrer cet aspect, que dans la structuration du dispositif de gestion de l'information au niveau local, il y avait le CODIV (Comité de développement intervillageois) épaulé par l'animateur-conseiller. Le CODIV est une structure au sein de laquelle chacun des quatorze villages de la zone de Gouané est représenté par quatre personnes, les deux premières jouant le rôle de délégués et les deux autres, celui de surveillants du parc. Aux délégués incombe la charge de la gestion de toutes les activités de développement de leur zone. Les surveillants du parc, quant à eux, constituent une structure sous la direction des délégués. En temps normal, ils sont chargés de leur dénoncer toute agression ou toute tentative d'agression du parc.

L'animateur-conseiller, lui, est chargé d'appuyer les activités du CODIV et les initiatives de développement en cours dans sa zone. Il cumule les statuts d'expert et de locuteur natif de la langue locale.

Ces détails nous permettent de comprendre le chemin qu'empruntait le message pour parvenir à la population. La direction du projet confiait une information à l'animateur-conseiller, qui la passait au CODIV, qui à son tour la transmettait aux populations. Entre l'administration du projet et l'animateur-conseiller, le code linguistique utilisé était le français. Mais de l'animateur-conseiller aux populations locales en passant par le CODIV, seule la langue *tura* était employée. Ce processus permettait à l'information de cheminer de façon efficace jusqu'au près des populations. En effet, au passage, l'animateur-conseiller, imprégné des réalités locales, pouvait l'adapter au milieu culturel pour ensuite la transmettre aux membres du CODIV. Par la suite, en tant que fils et représentants de leurs localités, ces derniers en indigénisaient le contenu pour mieux le communiquer à leurs parents.

Le CODIV et l'animateur-conseiller, en utilisant le *tura* comme code linguistique unique, et moyennant une adaptation linguistique et culturelle du message lors du passage du français au *tura*, avaient constitué un appareil efficace pour faciliter la compréhension des concepts de développement et expliquer l'intérêt de la sauvegarde de l'environnement. C'est surtout dans le processus d'adaptation du message innovant aux réalités locales que la langue *tura* a montré concrètement son intérêt comme facteur de développement dans le projet Mont-Sangbé.

Un certain nombre d'actions en faveur de la mise en œuvre du projet furent alors conçues. Notamment des tournées de sensibilisation dans chaque village et des séances de formation des membres du CODIV, en langue *tura*, sur des thèmes tels que la cohésion du groupe. Ces rencontres offraient l'occasion d'élucider de façon pratique et directe, nombre de préoccupations complexes en relation avec le parc et l'initiative des micro-projets. Elles mettaient à contribution la langue *tura* qui, par ce fait, entrait dans son véritable rôle d'outil de développement. Il s'était opéré au sein du CODIV une réelle compréhension de l'enjeu de la protection de l'environnement, si bien que la question de sa gestion rationnelle constituait un ordre du jour récurrent au cours des séances de sensibilisation. Des dispositions de prévention des feux de brousse furent prises, par exemple, ainsi que la décision d'infliger des amendes à toute personne reconnue responsable d'un feu, puis l'annonce en fut diffusée aux populations.

Le CODIV était parvenu à une prise de conscience manifeste de l'ensemble des atouts de développement de sa zone. Il encourageait donc

les initiatives d'activités économiques, la formation des groupements et associations afin de permettre d'arriver à une productivité susceptible d'accroître le marché local. Il suscita la création de structures ou de métiers d'artisanat destinés à satisfaire la clientèle des touristes supposés venir visiter le parc une fois achevé son aménagement. En termes de fonctionnement, le CODIV avait acquis des habitudes nouvelles. À savoir, l'établissement de programmes d'activités, l'organisation de réunions, la tenue d'assemblées générales au cours desquelles il rendait compte aux populations du travail effectué au cours de l'année écoulée.

Un autre acquis de taille fut la tenue par le CODIV du Comité d'attribution de fonds (CAF). En effet, ce comité se réunissait pour octroyer des financements aux acteurs locaux. Le CAF était, dans son fonctionnement, l'organe qui jouait localement le rôle de bailleur de fonds. Cet organisme interne au CODIV avait pour langue de travail le *tura* ; il avait le pouvoir d'évaluer des projets et d'octroyer des financements aux promoteurs de micro-entreprises qui venaient lui présenter leurs micro-projets.

Toutes ces activités, nouvelles pour les Toura de la région, permettaient à la population locale d'acquérir de nouvelles façons de voir le développement. Elles la conduisaient de façon progressive vers ce que l'on appelle l'émergence d'une « société civile ». La population était parvenue à se familiariser avec toutes les activités du CODIV. Elle reconnaissait en lui son nouveau pouvoir de guide et de gérant de ses activités de développement. Elle lui avait accordé sa confiance et avait foi en sa capacité à l'orienter vers un processus de développement durable. L'appréciation manifestée à l'égard du comité de développement intervillageois s'exprimait par le proverbe suivant : « Seul le bâton trompe nos sens, mais pas nos doigts ». Le bâton, considéré comme un prolongement de la main, est une métaphore qui représente la personne étrangère, qui n'a aucun contrat social avec la population locale. Par opposition au bâton, le doigt fait partie du bloc social local ; il implique une cohésion comme il en existe entre les doigts de la main. En d'autres termes, le proverbe signifie que le CODIV ne saurait orienter dans de mauvaises directions la population dont il est fils et partie intégrante. Outre cette atmosphère de confiance qui régnait entre les gens, on notait l'existence d'une communication véritable, car la population avait en face d'elle des représentants qu'elle avait choisis et sur qui elle pouvait compter, certes, mais à qui elle pouvait tout dire sans avoir à passer par le filtre d'un interprète.

Les séances de sensibilisation donnaient donc lieu à des débats francs qui permettaient d'aborder et de traiter les questions brûlantes, telles que

la réglementation de la chasse. Ces moments étaient aussi l'occasion d'expliquer en profondeur les thèmes relatifs au développement durable, à la protection du parc pour les besoins scientifiques, pour le tourisme et pour les générations futures. Des éclaircissements convaincants étaient aussi donnés à propos des conditions et des modalités d'octroi de fonds pour le financement des micro-projets. La population était ainsi parvenue à comprendre que le financement proposé par le projet Mont-Sangbé pour les micro-entreprises n'était pas un prêt mais une contribution gratuite et que, de ce point de vue, seuls le promoteur du projet, son entourage et son village en seraient les bénéficiaires, et non les Blancs.

Grâce à la diffusion du message dans la langue du terroir et à la dynamique que cela a créé, une élaboration fructueuse de la conception et de la perception de l'environnement prenait progressivement forme. La nécessité se faisait ressentir de protéger le parc si l'on voulait vraiment en tirer bénéfice, et cela devenait de plus en plus la préoccupation de tous. C'était la première fois qu'un message innovant leur était adressé dans leur propre langue. Ils avaient, en effet, l'habitude d'entendre parler de développement dans des langues autres que la leur, notamment en français, en *yakuba* ou en *jula*.

Le deuxième argument qui a justifié l'adhésion des Toura de la région de Gouané à la cause du parc réside dans la satisfaction d'un besoin de communication resté sans doute depuis longtemps inassouvi. En effet, il était désormais possible de comprendre tous les aspects d'un message innovant, il était également possible de dire ce que l'on en pense avec ses propres mots. Dans le discours des uns et des autres, on pouvait entendre de façon récurrente l'expression « dans notre langue à nous », ce qui était une manière de manifester son implication profonde dans la cause du parc. On pourrait gloser ainsi : « si le message nous parvient dans notre propre langue, dans la langue du terroir où nous sommes nés, que nous avons héritée de nos parents et que nous connaissons, nous en sommes satisfaits et nous l'acceptons. Car rien en cette langue ne peut nous échapper, et personne ne pourra nous abuser dans notre propre langue ». L'adhésion à la cause du parc s'est produite parce que l'usage de la langue *tura* a été en soi une source de confiance, une porte ouverte à la communication en termes d'échange de points de vue.

L'adhésion à la cause du parc transparait de façon marquante dans le discours local à travers les termes par lesquels la population désignait l'animateur-conseiller et les membres du CODIV. Il convient cependant de rappeler que l'adoption de ces agents du projet Mont-Sangbé ne s'est pas faite en un jour. Il a fallu d'abord en passer par un long processus d'appropriation et d'ouverture d'esprit, qui s'est fait grâce à l'usage de

la langue locale. L'identité linguistique et culturelle de ces agents a aussi constitué un facteur favorable à leur adoption.

Considérons d'abord le cas de l'animateur-conseiller ; son adoption fut l'aboutissement d'une démystification progressive du concept de « Blanc » et d'« administration » dans la pensée locale. Au départ, en effet, le parc était supposé appartenir aux Blancs. Comme nous l'avons dit précédemment, l'animateur-conseiller, représentant du projet auprès de la population cible, était directement assimilé à ces Blancs. En conséquence, la population se tenait à distance par rapport au projet et à son message. Mais l'obstacle a été levé grâce à l'usage de la langue *tura* comme moyen de communication. Et cela, non pas par le simple fait que l'animateur-conseiller parlait la langue *tura*, mais parce qu'il savait s'en servir pour expliquer les concepts et les orientations du projet, en puisant dans la culture locale des arguments susceptibles d'entraîner l'adhésion. La population pouvait dès lors mieux juger du comportement et du message de l'animateur-conseiller, qui lui apparut désormais comme « véridique » ; elle l'adopta donc, en l'appelant « notre fils, notre enfant⁵ ». La confiance qu'il avait ainsi inspirée s'étendit au projet lui-même, qui devint aux yeux des gens une entreprise fiable et bénéfique.

Quant aux membres du CODIV, la population n'a pas mis longtemps à leur accorder sa confiance, car c'est elle qui les avait choisis comme délégués auprès du projet. Toutefois, certaines de leurs attributions, pas encore clairement définies et perçues, faisaient croire aux gens qu'ils finiraient quand même par ouvrir la voie aux Blancs. Mais cette confusion fut dissipée grâce à des séances de sensibilisation dans la langue locale. En fin de compte, la population se plut à appeler « nos fils » les membres du CODIV également. À partir de ce moment, la confiance était établie ; de « nos fils », en effet, émerge l'idée que « nous sommes représentés dans le projet par une partie de nous-mêmes ». Ce qui exclut toute idée d'abus de confiance ou de tromperie dont étaient soupçonnés certains des messages divulgués dans d'autres langues par le passé.

Partant, dans l'adoption des membres du CODIV comme dans celle de l'animateur-conseiller, l'attribution de la qualité de « fils » constituait une rupture avec le passé et permettait à la vision locale du monde de s'inscrire dans une nouvelle perspective de progrès. Dans cette même optique, tout ce qui était en rapport avec le parc faisait l'objet d'un regard nouveau. Au fur et à mesure que le temps passait, les messages de sensibilisation amenaient les gens, de façon rassurante et progressive, à

5. Références des interviews : Tou-D-126 JB et Tou-VCD-318 JB.

comprendre la nécessité de sauvegarder le parc. Le message selon lequel le parc était avant tout une propriété locale semblait alors compris. Les gens ne parlaient plus du « lieu des Blancs » ou de « la place des Blancs » comme au début, mais ils éprouvaient de la fierté à parler de « notre chose » pour faire référence au parc Mont-Sangbé. « Notre chose », cela signifiait « la source qui nous amènera le progrès, qui permettra de créer durablement des activités économiques qui profiteront à la communauté ».

Une appropriation générale du projet s'était aussi réalisée grâce aux discours de sensibilisation ; la population parlait désormais de « notre affaire ». Cette expression mettait ainsi le projet au centre des préoccupations de la population. Il faisait d'elle la première concernée. Son emploi était en soi un engagement implicite, une façon de se reconnaître comptable de sa réussite ou de son échec.

Dans le même ordre d'idée, les fonds mis à la disposition du CODIV pour le financement de micro-projets n'étaient plus « l'argent des Blancs », mais « notre argent ». En parlant de « notre argent », la population montrait qu'elle avait intégré l'idée de l'autonomie de gestion de la chose du développement au niveau local.

En résumé, nous pouvons estimer que ces désignations locales des concepts ou des personnes liées au projet Mont-Sangbé constituent des indices assez sûrs qui permettent d'affirmer que le message du projet avait pris forme et obtenu l'adhésion de la population. Mais, une fois la crise survenue, qu'en est-il resté dans l'esprit des gens ?

La pertinence du message du projet Mont-Sangbé dans le contexte de la crise ivoirienne

Après les phases qui ont abouti à l'adoption du message de sauvegarde du parc, vient une troisième étape, qui consacre le rôle de la langue locale en matière de développement rural.

De toute évidence, on n'est plus désormais dans le contexte qui a vu naître le projet Mont-Sangbé. La « crise » ivoirienne est passée par là, et bien qu'elle laisse tout de même les gens vaquer à leurs occupations quotidiennes, elle a interrompu brutalement toutes les activités de développement. À présent, le parc Mont-Sangbé est livré à la merci des braconniers, et la population qui assiste, impuissante, au pillage, aurait tendance à désespérer de la reprise des activités du projet Mont-Sangbé. C'est précisément dans ce contexte de démantèlement du processus de développement que le projet LAGSUS s'est proposé de vérifier l'hypothèse de la « durabilité communicationnelle », sur les cendres des activités du

projet Mont-Sangbé. Il s'agit de voir si la population à laquelle s'adressait le projet Mont-Sangbé a encore à l'esprit le message de sauvegarde du parc qui avait été diffusé parmi elle, comment elle l'exprime dans son discours, et nous nous demanderons si la source d'ancrage de ce message est liée à l'usage de la langue locale.

Les recherches actuelles du projet LAGSUS confirment que le parc Mont-Sangbé et le projet du même nom demeurent jusqu'à présent pour la population de Gouané un facteur primordial de développement. Elle reste convaincue de la validité du message de sauvegarde du parc, comme elle l'était déjà avant l'avènement de la crise ivoirienne. Par ailleurs, dans le contexte de crise en cours, le discours de la population sur ce sujet est encore plus favorable à la protection de l'environnement. Ce qui porte à croire que la notion de parc a fait l'objet d'une prise de conscience explicite. Pour preuve, les gens conçoivent actuellement le parc comme un pourvoyeur crédible d'activités de développement. Pour eux, de façon pragmatique, le parc demeure également le seul moyen d'attirer des investissements de l'extérieur. Cela se lit à travers le constat suivant : « Les gens de l'extérieur nous apportaient de l'aide à cause du parc, si cela tombe en ruine, qui d'autre le fera⁶ ? »

Le parc reste un objet valorisé pour la population de Gouané. Il constitue selon elle un trésor sans pareil pour la région et même pour le pays : « Le parc est la meilleure source de richesse de la région voire du pays » (*ibid.*). De ce fait, il mériterait d'être épargné.

Par ailleurs, l'attachement de la population locale à la cause du parc dans le contexte de la crise ivoirienne a été renouvelé et son intérêt redécouvert suite à l'agression dont il fait l'objet. Cette redécouverte est en soi une sorte de reconceptualisation, aboutissant à la personnification du parc Mont-Sangbé. En effet, parlant de son état actuel, les membres du CODIV affichent le désarroi que leur cause sa destruction en disant que « le parc est mort » (*ibid.*).

La population poursuit la personnalisation du parc en le désignant comme l'acteur de développement le plus crédible. Il n'est pas comme les politiques qui ne tiennent pas leurs promesses une fois élus. Elle le confirme en ces termes : « Ces politiciens que nous voyons viennent parce qu'ils ont besoin de nous. Mais une fois élus, ils nous tournent le dos. Notre politicien de confiance, c'était ce parc » (*ibid.*).

La compréhension du message diffusé au sujet du parc a donc atteint une nouvelle dimension dans l'esprit des gens. Elle a considérablement évolué et est arrivée à un stade de maturité. Le braconnage organisé dans

6. Références de l'interview : Tou-D-109 JB, 2005.

le parc est ressenti comme une affliction : « Nous qui vivons autour de ce parc, nous avons le cœur meurtri à cause de sa destruction, mais nous n'avons aucune solution pour y remédier » (*ibid.*). L'affliction est d'autant plus profonde qu'elle émane d'une douleur double, celle de voir détruire le parc et celle d'être dans l'incapacité d'arrêter le massacre : « Le parc est devenu une sorte de jungle où les plus forts tuent les plus faibles pour s'accaparer de leurs munitions⁷ ».

La réalité de la destruction du parc apparaît ainsi sous l'angle d'une compétition de « gros calibres » face à laquelle on ne peut agir sans risquer de s'attirer d'énormes ennuis. À défaut de pouvoir l'empêcher, la population condamne l'agression du parc en se positionnant dans le discours comme étant le premier perdant. Elle proclame sa désolation face à la destruction du lieu en parlant de « gâchis de notre bien », de « nuisance⁸ ». Ce qui est en quelque sorte une reprise du concept diffusé dans les tournées de sensibilisation, qui faisait du parc une propriété locale.

De même, d'autres phrases ou certains slogans dont les gens se souviennent nettement ont refait surface dans le discours au cours de nos enquêtes. La communication faite par l'animateur-conseiller au nom du projet, sur le thème de la propriété du parc, a été intégralement reprise comme suit : « Ce lieu, nous ne faisons que l'aménager pour vous. Il vous appartient. Nous nous en irons pour le laisser entre vos mains » (*ibid.*). Par la suite, le CODIV a pu rappeler les points saillants de son règlement intérieur : « Nous avons pour tâches la protection du parc, la gestion du fonds de développement, l'octroi du budget de financement des micro-projets, le suivi des micro-projets, etc.⁹ ». Le respect du règlement intérieur était justement l'une des innovations principales dans la démarche du projet Mont-Sangbé ; le citer dans un contexte de crise, où le doute s'installe quant à la reprise du projet, prouve que le message véhiculé est resté ancré dans les esprits.

À quoi peut-on attribuer cette rémanence de l'importance du parc dans l'esprit de la population ? Selon nos sources et nos analyses, le message de sauvegarde du parc s'est maintenu et même renforcé grâce à l'usage qui avait été fait de la langue *tura* comme support de communication. Comme tout se disait dans une langue que les gens comprenaient, le message diffusé était accessible à tous et la population pouvait le recevoir de façon claire et explicite. En cas de difficultés de compréhension,

7. Références de l'interview : Tou-D-103 JB, 2004.

8. Références de l'interview : Tou-D-107 JB, 2005.

9. Références de l'interview : Tou-D-109 JB, 2005.

chacun pouvait s'exprimer et susciter une discussion au cours de laquelle une nouvelle formulation était donnée.

Quant aux membres du CODIV, ils ont bien saisi que la réussite de leur mission reposait sur l'usage du *tura* dans leur rapport avec l'animateur-conseiller, locuteur natif de la langue. Selon eux, cela leur a permis « d'éveiller leur conscience, de comprendre les manières de procéder, de saisir la portée réelle des concepts diffusés, d'aller au fond des discussions relatives aux situations à résoudre, etc.¹⁰ ». Ce témoignage prouve de façon évidente que le message du projet Mont-Sangbé n'a pu rester vivace dans la zone de Gouané, après plusieurs années de guerre civile, que parce que la langue *tura* y avait été promue comme langue de communication et de travail.

Conclusion

Au total, sans qu'aucune disposition officielle particulière ne lui ait explicitement été accordée, l'usage de la langue *tura* aura été une expérience extrêmement bénéfique pour le projet Mont-Sangbé dans la région de Gouané. En effet, au départ, le message de sauvegarde du parc était incompris. Mais, une fois adopté l'usage de la langue locale, la population a commencé à l'écouter. Ce qui a donné lieu à un processus de communication qui a enclenché la marche vers une adhésion générale des gens à la cause du parc. Malheureusement, l'avènement de la crise ivoirienne a provoqué une rupture totale des activités de développement liées à la protection du parc, dont l'existence même a été remise en cause par la fuite de ses administrateurs et l'irruption de braconniers de toute provenance, lourdement armés. On aurait donc pu craindre que le message véhiculé par le projet Mont-Sangbé se retrouvât enterré dans le cimetière des idées mortes. Cependant, comme les recherches actuelles du projet LAGSUS le montrent de façon indubitable, il s'est maintenu envers et contre tout. Il ne s'est pas contenté d'exister dans l'esprit des gens, mais il s'est plutôt renforcé, aboutissant à une vision plus approfondie et plus concrète de l'importance du parc.

C'est l'usage de la langue locale dans le processus de conceptualisation et de négociation au sein de la population cible qui seul explique un tel ancrage du message innovant, initialement contraire aux idées prégnantes au sein de la société toura. De là naît l'espoir de pouvoir reconstruire « notre chose » avec le concours d'une population acquise à

10. D'après l'interview Tou-D-109 JB, 2005.

la cause du parc et impatiente de voir ses structures d'encadrement reprendre leurs activités.

Références

- AFVP, 1996, Rapport d'activité, Linas-Montlhéry, 62 p.
- , 1997, Rapport semestriel, GTV-Ouest, 22 p.
- , 2001, Rapport final, 42 p.
- BACHELARD Gaston, 1999, *La Formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 256 p.
- BAYA Joseph, 2004, Crisis as test of sustainability : the role of the local language in the management of resources in the Mont-Sangbé National Park area in Western Ivory Coast, *Crisis and Development*, Communication au séminaire "Langue, genre et développement", Projet LAGSUS, Namibie, 29 août 2004.
- , 2004, *The role of local languages in the dissemination of development concepts in rural areas : The case of the Toura language*, Mémoire de maîtrise, Université de Cocody, Département d'anglais, Côte d'Ivoire, 98 p.
- BEARTH Thomas, 2000, Language, communication and sustainable development : A neglected area of interdisciplinary research and practice, in HÄBERLI Rudolf *et al.* (éd.), 2000, *Transdisciplinarity : Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society, Workbook I : Dialogue sessions and idea market*, Zürich, Haffmans Sachbuch, p. 170-175.
- HOLAS Bohumil, 1962, *Les Toura : Esquisse d'une civilisation montagnarde de Côte d'Ivoire*, Paris, PUF, 234 p.
- Projet LAGSUS, Langue, genre et développement, 2004, Corpus Tou-D-103 JB Dio, du 18 janvier 2004.
- , 2004, Corpus Tou-D-104 JB Gouané, du 01 mai 2004.
- , 2005, Corpus Tou-D-107 JB Gouané, du 09 février 2005.
- , 2005, Corpus Tou-D-109 JB Gouané, CODIV du 26 juin 2005.
- SILUÉ Sassongo J., 2000, *Education, Literacy and Development in Africa*, Le Cap (Afrique du Sud), Centre for Advanced Studies of African Society, 163 p.

Langues nationales et efficacité de la formation technique des paysans au Burkina Faso

Issa DIALLO¹

Introduction

Le Burkina Faso est un pays pauvre. En 2003, 46,4 % de sa population² vivait en dessous du seuil de pauvreté. Pourtant, on y mène des programmes de développement et les paysans sont organisés en groupements de producteurs pour améliorer leurs compétences et leurs performances. Les autorités, avec le concours des organismes internationaux, ont en effet pour objectif de combattre la pauvreté sous toutes ses formes et par tous les moyens.

Ces dernières années, les principales méthodes utilisées au Burkina Faso pour faire sortir le pays de la pauvreté ont consisté à renforcer les compétences des paysans au niveau organisationnel et à améliorer leur productivité grâce à des formations techniques. En milieu rural, ces formations sont souvent faites en français, langue officielle du pays. Or, la langue de communication quotidienne des paysans n'est pas le français, mais l'une des nombreuses langues nationales que compte le pays. Le fait de dispenser les formations techniques principalement en français n'a-t-il pas une incidence sur leur efficacité ? Ne limite-t-il pas leur impact et ne met-il pas en péril la pérennisation des acquis ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressé aux formations techniques spécifiques visant le renforcement organisationnel des paysans producteurs, qui sont dispensées dans le cadre d'une structure associative – la Fédération des éleveurs du Burkina

-
1. Chercheur au Département de Linguistique et Langues nationales/CNRST, Ouagadougou (Burkina Faso), spécialiste de la langue peule.
 2. Ministère de l'Économie et du Développement, 2003, p. 4.

Faso (FEB) –, et d'un projet national de développement – le Projet de développement de l'élevage du Soum (PDES)³.

Les formations techniques spécifiques

Les formations techniques spécifiques sont des formations données afin de permettre à leurs bénéficiaires d'atteindre des objectifs individuels ou collectifs, ou de combler des lacunes dans le cadre de leurs activités de production, de transformation, de fonctionnement ou de prestation de services.

Les formations techniques spécifiques ne visent donc pas l'acquisition d'une culture générale. En effet, quand on apprend à un producteur la technique du greffage pour qu'il produise lui-même ses manguiers greffés afin d'avoir l'espèce qui lui convienne le mieux, il s'agit d'une formation technique spécifique. En revanche, si la même formation est donnée à un élève dans le cadre de son cursus scolaire, elle ne mérite pas l'appellation de formation technique spécifique ; dans ce dernier cas, il ne s'agit plus de répondre à un besoin concret et précis.

D'une façon générale, les formations techniques spécifiques sont organisées en milieu rural pour favoriser le développement des paysans en comblant certaines lacunes préjudiciables à leur productivité⁴.

Les formations techniques spécifiques à la FEB

La Fédération des éleveurs du Burkina Faso est dirigée par un bureau élu à l'issue d'une assemblée générale⁵ ; elle poursuit quatre objectifs, dont celui qui consiste à capitaliser, diffuser, informer et former les membres des organisations d'éleveurs à partir des expériences pertinentes en matière d'élevage. Dans le cadre de ses

-
3. Le Burkina Faso est subdivisé en quarante-cinq provinces, dont celle du Soum.
 4. Issu d'une conception purement économique qui référerait à la croissance de la production par l'industrialisation, le développement est défini de nos jours comme un processus conduisant à l'amélioration du bien-être des humains (cf. *Notions d'écocivisme*, Collection Écocivisme, La Voie verte d'Environnement, Canada <http://atlenv.bed.ns.ec.gc.ca/french/udo/primfr1.html>).
 5. À la dernière élection du bureau exécutif de la FEB, les délégués des éleveurs des différentes régions du pays étaient présents ainsi que le ministre de l'Élevage et de nombreux agents techniques de son ministère, venus pour dire toute l'importance qu'ils accordent à la Fédération.

activités, la FEB a organisé un forum à Fada-N’Gourma les 16 et 17 juin 2005. Afin de préparer les participants pour la suite des travaux, des formations techniques spécifiques ont été organisées sous forme d’exposés et de travaux de groupe⁶.

Plan de formation du forum de Fada-N’Gourma

<i>Nature de la formation</i>	<i>Thème de formation</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Langue de formation</i>
exposés	l'élevage à cycle court et le foncier urbain	définir, préciser et analyser les problèmes d'insécurité foncière que connaissent les éleveurs de porcs et de volailles	français (nombreux termes juridiques)
travaux de groupes	les services offerts par la FEB	exposer les services que la FEB peut offrir à ses membres	français

Les personnes présentes ont entendu trois exposés et ont été réparties en trois groupes de travail. Ces groupes étaient composés de la façon suivante :

Groupe 1 : 48 participants dont 19 de langue peule ;

Groupe 2 : 43 participants dont 22 de langue peule ;

Groupe 3 : 44 participants dont 16 de langue peule.

Il y avait également des participants de langue *moore* et quelques francophones. On peut se demander pourquoi le forum s’est déroulé entièrement en français. On aurait pu, en effet, constituer un groupe de langue peule, un groupe de langue *moore* (langue nationale majoritaire) et un groupe de langue française.

Formations techniques spécifiques au PDES

Le PDES est un vaste projet de développement implanté dans le Soum, une des provinces du nord du Burkina Faso, où 68,6 % de la population⁷ vit en dessous du seuil de pauvreté. Il en est à sa deuxième phase de réalisation.

6. CEFRAP/FEB, 2005 : 7, Rapport du premier forum tenu à Fada-N’Gourma les 16 et 17 juin 2005.

7. Cf. Ministère de l’Économie et du Développement, 2003.

Au cours de l'exécution des activités de la première phase du PDES (qui s'est étendue sur dix ans), des insuffisances ont été enregistrées, notamment un faible respect par les groupements de producteurs, des principes et des règles de fonctionnement des groupements et des coopératives. Parmi les recommandations du rapport d'instruction de la deuxième phase, figure la restructuration de ces organisations de producteurs selon une approche participative, et la responsabilisation de leurs membres. Pour atteindre cet objectif, la composante « Restructuration et renforcement des organisations professionnelles agricoles » (appelée « composante D ») a été planifiée par le PDES et son exécution a été confiée à un bureau d'études qui travaille en étroite collaboration avec les autres partenaires impliqués dans le projet. Deux objectifs spécifiques lui ont été fixés :

1. les organisations professionnelles agricoles de la province du Soum doivent être restructurées sur des bases leur permettant de se maintenir au-delà du terme du projet ;
2. les organisations professionnelles agricoles et leurs organes doivent être renforcés dans leurs capacités d'organisation, de gestion et de négociation afin d'assurer et d'offrir durablement des services de qualité à leurs membres.

Dans le cadre de ces objectifs, le bureau d'études a organisé de nombreuses formations techniques spécifiques, dont des ateliers⁸.

Ateliers de formation organisés par le bureau d'études

<i>Nature de la formation</i>	<i>Thème de formation</i>	<i>Objectifs</i>	<i>Langue de formation</i>
Atelier	système de gestion comptable	concevoir et instaurer un système de gestion comptable et financière	traduction français/langues nationales/français
Atelier	système de gestion financière	concevoir et instaurer un système de gestion financière	traduction français/langues nationales/français

8. Cf. Projet de développement de l'élevage dans la province du Soum, 2004.

Le système de communication dans les formations techniques spécifiques

Que les formations, comme celles de la composante « D » du PDES, fussent dispensées dans des salles de conférence, sous des hangars ou à l'ombre des arbres, le situation de communication était la même :

- le formateur était un technicien supérieur ;
- la langue de formation était le français ;
- le niveau en français de certains participants était nul ;
- de nombreux participants étaient analphabètes⁹.

Pour cette composante « D » du PDES notamment, les formateurs sont des techniciens supérieurs d'élevage qui s'expriment bien en français et maîtrisent leur sujet. Au cours des séances de formation, un « traducteur » / interprète, dont le niveau en français est celui des classes de l'école primaire, reprend en langue nationale ce que vient de dire le formateur. La communication s'établit donc sur quatre axes :

- Axe 1 : du formateur au traducteur ;
- Axe 2 : du traducteur aux paysans ;
- Axe 3 : des paysans au traducteur ;
- Axe 4 : du traducteur au formateur.

Sur chacun de ces axes, le « traducteur » occupe une place très importante. Il est omniprésent. C'est à lui que s'adresse le formateur pour se faire comprendre des paysans. Ces derniers s'adressent également à lui pour se faire comprendre du formateur. C'est dire que si le traducteur a bien compris le message du formateur ou des paysans, il peut éventuellement le transmettre convenablement. Même dans le cas le plus favorable, il y aura nécessairement des moments où il achoppa sur la traduction de certains concepts, pour lesquels il sera incapable de trouver sur-le-champ un équivalent dans la langue cible.

Dans le cas le moins favorable, mais pas le plus rare, où la compétence en français du traducteur est insuffisante, cela se répercutera sur tous les axes. On peut alors imaginer que les participants

9. Rappelons que la consigne initialement donnée par le conseiller technique de cette composante était que les bénéficiaires des formations soient des alphabétisés. Ce qui impliquait qu'il existât suffisamment d'alphabétisés. Or tel n'est pas le cas dans la province du Soum.

n'entendront que ce que le traducteur aura compris, dans la modalité sous laquelle il l'aura compris ; il n'y aura, dans le feu de l'action, aucun moyen de savoir s'il y a adéquation entre la parole du « traducteur » et celle du formateur.

Par ailleurs, pendant leurs interventions, les formateurs font usage d'un tableau en papier sur lequel ils notent au fur et à mesure les principaux points de leur propre exposé, ainsi que les traductions des principales interventions des participants, traductions faites par le « traducteur » de service. Ce support visuel est inutile pour la quasi-totalité des stagiaires, puisqu'ils ne savent ni lire, ni écrire en français. Ces notes constituent cependant pour le formateur une sorte d'aide-mémoire qui lui sert ensuite à rédiger son rapport de formation.

Au sein de la Fédération des éleveurs du Burkina Faso (FEB), les formations sont également dispensées en français. Les formateurs étant des spécialistes dans leurs domaines respectifs, le niveau de langue qu'ils emploient est généralement soutenu et comprend de nombreux termes techniques.

On perçoit mieux l'ironie de la situation quand on sait que le président de la FEB lui-même n'a pas fait d'études au-delà de l'école primaire. Il en est de même pour le secrétaire général. Quant au trésorier, c'est un autodidacte qui n'a pas passé un jour à l'école. La question qui vient alors à l'esprit est de savoir si le formateur ne prêche pas dans le désert, vu le nombre de termes techniques présents dans ses propos.

En somme, le système de communication dans les formations techniques spécifiques est défaillant. Les langues de communication ne sont pas utilisées à bon escient. Rien ne permet de dire que émetteur (formateur) et récepteurs (paysans) sont sur « la même longueur d'onde », ce qui amène à s'interroger sur l'impact réel des formations techniques spécifiques dans la lutte contre la pauvreté.

L'impact des formations techniques spécifiques dans la lutte contre la pauvreté

Les formations techniques spécifiques s'inscrivent dans le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté. Toutefois, leur incidence semble compromise par les barrières linguistiques existant entre les formateurs et les personnes censées bénéficier de leur enseignement.

Les limites des formations techniques spécifiques, liées à l'analphabétisme

De nombreux bénéficiaires des formations techniques spécifiques, hommes et femmes, sont analphabètes ; ils ne savent ni lire ni écrire en aucune langue. Sachant qu'il y a des analphabètes parmi les plus grands opérateurs économiques du Burkina Faso, nous n'irons pas jusqu'à dire que l'analphabétisme est un obstacle insurmontable à la réussite personnelle. Cependant, dans le cadre des formations techniques spécifiques, l'analphabétisme reste un véritable problème ; en effet, les formations étant théoriques, elles nécessitent des prises de notes ou une grande capacité de mémorisation. On peut, certes, retenir beaucoup de choses en un temps record, avec de l'entraînement, mais le plus difficile est de les retenir de façon définitive.

Pour pouvoir soulager la mémoire, il faut savoir lire et écrire dans une langue que l'on maîtrise. On peut alors prendre des notes auxquelles on se référera dès qu'on en aura besoin. On peut aussi consulter des fiches techniques ou d'autres documents écrits remis à l'occasion des formations. L'analphabétisme (en français ou en langue nationale) réduit donc considérablement les chances de tirer profit des formations techniques spécifiques.

Les limites des formations techniques, liées aux barrières linguistiques

Si, au sein de la Fédération des éleveurs du Burkina, il se trouve des participants aux formations techniques spécifiques qui maîtrisent suffisamment bien le français, dans le cadre du PDES, les paysans ne s'expriment que dans les langues nationales. D'une façon générale, tous sont cependant confrontés à un problème de compréhension, auquel se surajoute celui de la « traduction » / interprétation.

La compréhension

Dans un pays où il est admis, par exemple, que le pouvoir *se mange* mais *ne se partage pas*, il n'est pas réaliste d'espérer, grâce à une formation de quelques heures, préparée entre les quatre murs d'un bureau, amener des gens à être démocrates, à comprendre que le pouvoir peut se partager, et qu'on peut l'exercer puis le passer de bon gré à un autre. Un vieil adage de la scolastique le disait déjà : *Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur*. Il y a des précautions à respecter lorsque l'on veut intervenir sur les connaissances ou

les conceptions d'une tierce personne. Le premier d'entre eux, le plus évident et pourtant le plus négligé, consistera à parler le même langage que son interlocuteur. Dans le cas contraire, la personne pourra-t-elle apprendre ce qu'elle ne peut pas comprendre ? Assurément non ! Un apprentissage ne peut avoir d'impact que si l'on a bien compris ce que l'on a appris. Pourtant, les « traducteurs » ne sont pas toujours suffisamment outillés, voire cultivés, pour comprendre ce qu'ils doivent traduire. Aussi, la traduction étant défectueuse, l'information est biaisée, mal énoncée, donc mal comprise. Il en découle que l'impact de la formation sur les bénéficiaires en pâtira car ils comprendront probablement autre chose que ce qu'ils devaient comprendre, ou même, ils ne comprendront rien du tout.

L'interprétation

Le technicien formateur et le paysan « bénéficiaire » de la formation appartiennent à deux univers de connaissances. Le premier possède un minimum de culture scientifique ou technique ; il à sa disposition de nombreuses sources écrites auxquelles il peut se référer. Quant au second, généralement de culture à tradition orale, le choix de ses mots n'est pas forcément très rigoureux dans des domaines où il ne voit pas *a priori* la nécessité de l'être.

Lorsque, par exemple, dans le cadre du renforcement des compétences organisationnelles, le formateur parle de « secrétaire général » ou de « trésorier du bureau », le traducteur peut utiliser respectivement les termes de *mbinndoowo* (litt. : celui qui écrit, par profession) et de *ndesoowo ceede* (litt. : celui qui garde l'argent). Or, dans l'esprit des Peuls, le *mbinndoowo* est le professionnel de l'écriture. Quant au *ndesoowo ceede*, c'est celui qui est chargé de garder l'argent chez lui. Pourtant, pour le formateur, le sens de « secrétaire général » ou de « trésorier » est plus complexe et correspond à des définitions précises, qui sont consignées dans les textes statutaires de l'association. C'est dire que, s'il est prévu que l'argent de l'association doit être gardé en banque, le trésorier n'en sera pas véritablement le dépositaire (*ndesoowo*). Par ailleurs, si l'on veut dire que le secrétaire peut suppléer le président en cas d'absence, alors, le terme de « scribe » (*mbinndoowo*) ne saurait recouvrir la valeur sémantique de « secrétaire ».

En somme, il y a risque de confusion dans l'interprétation des termes si le traducteur ne tient pas compte de la terminologie adoptée et consacrée de part et d'autre. En effet, comment peut-on parler des

postes à pourvoir dans un bureau si l'on ne s'assure pas que le contenu des termes renvoyant à ces différents postes est déjà bien connu, et compris de la même façon aussi bien dans la langue source que dans la langue cible ? Autrement, il y aura malentendu : le formateur utilisera le terme dans le sens courant que lui donne le dictionnaire français ou dans le sens technique que lui confèrent les statuts de la structure associative, alors que le paysan, victime d'une traduction inadéquate dans sa langue, l'interprétera dans un sens dont le formateur n'aura peut-être aucune idée.

D'autre part, les emprunts des langues nationales au français peuvent créer une dangereuse illusion pour le locuteur de langues nationales ; il aura tendance à penser que le mot français entré dans sa langue a le même sens en français que dans la langue nationale. Ce n'est pas forcément le cas, et l'on constate souvent de sérieux glissements de sens dans les emprunts français présents dans les langues nationales. À titre d'exemple, un formateur avait laissé entendre un jour que, pour réduire les conflits entre agriculteurs et éleveurs, il faudrait que l'État ait une « politique claire » en la matière. « Politique » ayant été repris par *politikki* en langue peule, l'un des auditeurs a alors demandé si une « politique » pouvait être claire, *politikki* étant synonyme en *fulfulde*, de « mensonge », « magouille », « corruption », « coups bas », etc. Pourtant, en français, « politique » ne signifie rien de tout cela.

On rappellera, comme autre exemple, l'interprétation que les généticiens ont de la notion de « résistance » des insectes aux insecticides, qui est toute différente de celle des paysans producteurs de coton¹⁰.

Il faut donc obligatoirement que le formateur ait, au-delà de ses connaissances techniques, des connaissances linguistiques suffisantes pour éviter les nombreux pièges sémantiques auxquels donne lieu la situation multilingue du pays.

Efficacité des formations techniques scientifiques

Vouloir renforcer les compétences des paysans producteurs par des formations techniques spécifiques dans une langue qu'ils ne com-

10. Cette notion de *résistance* n'est pas mieux comprise par les francophones natifs. Expliquée à des paysans dans une autre langue, elle devient encore plus opaque, du fait de l'explication populaire que les paysans donnent du phénomène (TOURNEUX 2004 et 2006).

prennent pas relève de l'utopie. On doit donc nécessairement en passer par une « traduction » ou plutôt une interprétation.

Formations techniques scientifiques des paysans producteurs et traduction

Au Burkina Faso, les paysans producteurs sont majoritairement analphabètes. Ceux d'entre eux qui ont eu la chance d'aller à l'école et qui peuvent s'exprimer en français de façon acceptable à l'oral et à l'écrit sont en nombre insignifiant. Les formateurs sont donc obligés de recourir aux services d'un traducteur qualifié.

Ce traducteur est chargé de reprendre en langue nationale ce que le formateur a dit en français, comme cela se fait partout ailleurs lorsque les personnes en présence n'ont pas de langue en commun. Toutefois, il se pose le problème de la qualification du traducteur. Celui-ci est volontiers considéré comme absolument polyvalent : il comprend tout en français, quels que soient les domaines abordés, et, parlant une langue nationale, il est donc capable de traduire n'importe quoi en cette langue. La réalité est bien différente, et l'on n'a guère de chance de trouver des traducteurs dotés de connaissances encyclopédiques dans deux langues différentes. Comment parler de « gestion comptable et financière », par exemple, si l'on n'en a soi-même encore jamais entendu parler ?

Le traducteur doit donc d'abord être formé et testé avant de se voir confier une tâche d'interprétariat. Certes, il n'aura pas besoin de savoir exactement ce qui différencie un virus d'un bacille ou d'une bactérie pour comprendre les différents modes de transmission du VIH et les expliquer dans une autre langue, mais il est nécessaire qu'il sache que le virus du SIDA existe bel et bien et qu'il y a des méthodes scientifiques qui permettent de le dépister.

De son côté, la personne qui participe à une formation technique doit avoir un minimum de connaissances dans sa propre culture pour pouvoir tirer parti de ce qu'on lui enseigne.

Formations techniques scientifiques et oralité

Au Burkina Faso, le taux d'alphabétisation en milieu rural reste faible. Il était estimé à 12,5 % en 2003¹¹. L'écriture n'a pas encore pu compléter l'oralité, qui a son propre système de communication. Ce

11. Ministère de l'Économie et du Développement, 2003, p. 21.

système est par ailleurs étroitement lié à l'organisation sociale. Au sein des réunions, par exemple, tout le monde n'a pas droit à la parole de la même manière. Et, dans un même contexte, les paroles des uns et des autres n'ont pas non plus la même importance ou le même poids. Chez les Peuls, par exemple, la belle-fille et la belle-sœur ne pourront intervenir dans un débat lancé par leur beau-père ou par le frère aîné de leur mari. De même, le neveu ne contredira pas l'oncle paternel.

En outre, le renforcement des compétences que l'on tente de mettre en place fait appel à des concepts nouveaux, inconnus de la société traditionnelle. Ainsi, on parle de gestion comptable, de gestion financière, de président, de secrétaire général, de trésorier, d'encadreur, de caution... Ces notions sont, en soi, assez simples à comprendre, lorsqu'on les explique dans le cadre de la culture occidentale. Toutefois, lorsqu'on les expose dans les cultures nationales, où elles n'ont pas traditionnellement d'équivalent, c'est une autre affaire. À la difficulté strictement linguistique s'ajoute la distance culturelle.

En somme, les formations techniques spécifiques en contexte d'oralité posent de multiples problèmes, dont on ne prend généralement pas la mesure. Le formateur doit, certes, être un expert dans son domaine, mais il lui faut aussi connaître le fonctionnement de la société dans laquelle il intervient ; il doit avoir une très bonne connaissance du français dit « standard » et être capable de déjouer les pièges tendus par le français local ; il lui faut aussi avoir au moins une idée de la langue de communication quotidienne du milieu où il intervient.

Au PDES tout comme à la FEB, le formateur est un technicien spécialiste de son domaine d'intervention, mais il ne semble pas faire grand cas des problèmes de communication, et il se repose entièrement sur le « traducteur », qu'il considère, par commodité, comme omniscient. Or, la communication à destination des paysans « ne peut être laissée à l'improvisation, comme c'est pourtant malheureusement le cas aujourd'hui. On estime en effet qu'un agent disposant d'une information technique qu'on lui a transmise en français, est capable de la traduire directement dans sa langue maternelle ou dans la langue véhiculaire de sa région. C'est une illusion totale ».¹²

12. TOURNEUX 2004, p. 9.

Conclusion

L'oralité est une réalité prégnante en milieu rural burkinabé. Les formations techniques spécifiques ne sauraient y être dispensées comme si leurs destinataires avaient tous des bases suffisantes pour les suivre, dans un cadre de communication qui n'est pas le leur.

Le système éducatif en milieu rural burkinabé n'est pas encore assez généralisé pour pouvoir inculquer à tous les enfants les connaissances fondamentales dans le domaine des sciences et des techniques ; il est donc inutile d'organiser des formations très techniques, du genre système comptable ou système financier, sans partir des systèmes traditionnels déjà connus et intégrés par les destinataires.

Par ailleurs, une formation technique spécifique ne doit être donnée, dans les sociétés où l'écrit n'a pas encore droit de cité, qu'avec le concours d'un communicateur maîtrisant la langue de formation et la langue des destinataires des formations.

Autrement dit, il faut que les langues nationales occupent en ce domaine la place qui leur revient de fait dans la vie de tous les jours. C'est à ce prix que les formations techniques spécifiques deviendront des armes efficaces de lutte contre la pauvreté, en permettant au plus grand nombre d'acquérir les compétences nécessaires à l'amélioration de leurs conditions d'existence, au sens le plus large. Les ateliers et autres forums, qui prolifèrent au Burkina Faso comme dans d'autres pays de la région, donnant une impression illusoire d'activisme développemental, cesseront alors d'être de simples réunions formelles, où chacun ne vient que dans l'espoir de toucher sa petite indemnité journalière.

Bibliographie sommaire

- CEFRAP/FEB, 2005, *Rapport du premier forum tenu à Fada-N'Gourma les 16 et 17 juin 2005, s.l.*, 80 p.
- DIALLO Issa, 2005, Problématique du taux d'alphabétisation au Burkina Faso, in *Espace scientifique* 4, INSS/CNRST, Ouagadougou, p. 32-35.
- DIALLO Issa, 2003, Pour une alphabétisation durable en milieu fulphone, *Cahiers du CERLESHS* 20, Ouagadougou, PUO, p. 67-82.
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DU DÉVELOPPEMENT, Institut national de la statistique et de la démographie, 2003, *Burkina Faso : la pauvreté en 2003* (version provisoire), Ouagadougou, 34 p.
- PROJET DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLEVAGE dans la province du Soum, Composante D, *Rapport d'activités du 1^{er} trimestre 2004*, Djibo, 11 p.
- SAWADOGO Kimseyinga, 1997, *La Pauvreté au Burkina Faso : une analyse critique des politiques et des stratégies d'intervention locales*, Document de travail de l'ECDPM numéro 51, Maastricht, ECDPM, 52 p.
- SAWADOGO Kimseyinga, OUÉDRAOGO Jean-Bernard et THIOMBIANO Taladidia, 1995, *Profil de la pauvreté au Burkina Faso. Une approche qualitative et quantitative*, Rapport à la Banque mondiale, Université de Ouagadougou.
- TOURNEUX Henry, 2004, Comment parler de la résistance des insectes aux insecticides avec les paysans cultivateurs de coton, Communication présentée lors d'un atelier des projets GeRiCo, [Gestion de la résistance aux insecticides chez les ravageurs du cotonnier en Afrique de l'Ouest] et CFC/ICAC/014, *Mécanisme et stratégies de gestion de la résistance des insectes d'intérêt agricole aux insecticides en Afrique et en Asie / Understanding an management of insecticide resistance of agricultural pests in Africa and Asia*, Ouagadougou, 6-10 décembre 2004, Burkina Faso, (cédérom).
- , 2006, *La Communication technique en langues africaines : L'exemple de la lutte contre les ravageurs du cotonnier (Burkina Faso / Cameroun)*, Paris, Karthala, 158 p.

Nous voulons « connaître papier » ou l'engouement de la femme toura pour l'alphabétisation en langue locale

Lydie Vé KOUADIO¹

Introduction

La langue est souvent le chaînon manquant dans les programmes de développement. Nous nous proposons donc d'aborder la problématique du rapport entre la langue locale, le multilinguisme et le développement, sous l'angle d'une recherche interdisciplinaire. Le projet LAGSUS auquel nous participons préconise d'accorder une place de choix aux langues locales comme base d'un développement durable.

En Côte d'Ivoire, les langues locales, jusqu'à très récemment, ne jouaient aucun rôle formel dans le développement et l'éducation des jeunes et des adultes ; elles assuraient seulement la communication interpersonnelle dans les sociétés traditionnelles. En effet, depuis la période coloniale, les langues locales ont été tenues à l'écart de l'école par le « symbole² » colonial auquel a succédé la loi sur l'exclusivité du français à l'école primaire. Depuis août 2000, les langues locales viennent d'être reconnues par le gouvernement ivoirien comme langues d'enseignement à l'école par la création du PEI (projet École intégrée) au sein du ministère de l'Éducation nationale. Ce retour des langues locales à l'école établit du même coup une complémentarité entre les langues africaines et le français, langue officielle du pays.

-
1. Mme Lydie Vé épouse KOUADIO, inspecteur au ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, est aussi chercheur au projet LAGSUS. La recherche qui sous-tend cet article a bénéficié du soutien de la fondation Volkswagen (Hanovre, Allemagne) dans le cadre du projet LAGSUS (Language, Gender, and Sustainability).
 2. Il s'agissait d'un collier en coquilles d'escargots que l'on faisait porter à tout enfant qui s'exprimait à l'école dans une langue autre que le français. Cette pratique datant de l'époque coloniale a persisté pendant un bon moment après l'accession du pays à l'indépendance.

Nous allons d'abord présenter un état des lieux de l'alphabétisation en Côte d'Ivoire depuis ses débuts jusqu'à nos jours. Ensuite, nous parlerons d'expériences récentes de mise en valeur des langues africaines au plan national, ainsi que d'une expérience spécifique menée chez les Toura. Nous terminerons ce parcours par une discussion des résultats d'une enquête menée dans le cadre du projet LAGSUS, portant sur l'étonnant engouement des femmes toura pour l'écriture en *tura*, au moment même où la crise d'où émerge à peine le pays a profondément perturbé les bases économiques et sociales de leur vie quotidienne. Nous nous fonderons sur les résultats obtenus à partir d'un questionnaire administré aux moniteurs et aux participantes des cours d'alphabétisation dans trois villages toura. L'analyse d'une discussion des femmes du village de Benomba sur la gestion de leur décortiqueuse révélera la prise de conscience de ces femmes rurales relativement à leur situation, leur analyse des causes de l'échec de leur projet et leur engouement pour l'alphabétisation.

Toutes ces données nous permettront de faire le point sur l'expérience d'alphabétisation en pays toura, sur la pratique des cours, leur fonctionnement, leur financement, leur réussite ou éventuellement leur échec, et sur leur impact au sein du peuple toura, en particulier chez les femmes.

Les femmes elles-mêmes reconnaissent qu'il existe un lien entre le développement et l'alphabétisation, et elles ont pris conscience de la nécessité de se libérer par le biais de l'éducation et plus particulièrement de l'alphabétisation. En effet, elles relèvent inlassablement, dans les différents entretiens que nous avons eus avec elles, le handicap que constitue leur analphabétisme et les conséquences qu'il a sur leurs vies quotidiennes. Nous émettons donc l'hypothèse que, pour la femme toura, la maîtrise de la langue locale grâce à l'alphabétisation est primordiale pour son développement et son bien-être personnel, son indépendance, bref, pour une redéfinition de son statut au sein de la société ainsi que pour l'éducation de ses enfants. Mais, au-delà de la promotion des femmes elles-mêmes, dont on s'accorde généralement à attribuer le bénéfice à l'alphabétisation, nos données attestent clairement, dans le discours de ces mêmes femmes, une visée dépassant leur avancement et l'amélioration de leur statut personnel.

Le rôle important que joue la langue locale dans le processus de développement, selon le point de vue des femmes auprès desquelles nous avons enquêté, mérite une attention particulière en ces temps où l'ONU a fixé l'éducation pour tous (EPT) comme l'un des objectifs du millénaire³, et cela au moment où la femme est reconnue comme un maillon

3. Point 2 sur l'agenda des « objectifs du millénaire pour le développement ». Voir SACHS 2005.

important et prioritaire dans la réalisation et l'application des projets et programmes de développement, au moment où la durabilité de ce développement est recherchée. Il est urgent et nécessaire de savoir ce qui se passe sur le terrain, comment les femmes rurales vivent et perçoivent cette expérience d'éducation pour tous et comment éventuellement l'on peut renforcer ou améliorer ce qui est fait en vue d'atteindre effectivement les objectifs du millénaire.

Alphabétisation et enseignement des langues africaines : l'expérience ivoirienne

Bref historique

Comme dans la plupart des pays du Tiers-monde, l'analphabétisme persiste en Côte d'Ivoire⁴. Malheureusement, la qualité médiocre ou même l'inexistence des évaluations et des données statistiques en alphabétisation, ne permettent pas de présenter des informations complètes et fiables sur le nombre d'adultes analphabètes ni sur l'état réel de l'alphabétisation en territoire ivoirien. Notons que, lorsque nous parlerons d'alphabétisation sans autre précision, nous référerons à celle en français, la seule à avoir été pratiquée par l'État ivoirien jusqu'en 2000. Les efforts d'alphabétisation en langues nationales déployés par les ONG ou les institutions religieuses n'ont pas eu l'appui de l'État ivoirien⁵ jusqu'en cette année 2000 ; il serait utile de mener une enquête auprès des organisations concernées afin de connaître l'ampleur de leurs réalisations.

Il existait en Côte d'Ivoire, dans les années coloniales, une alphabétisation traditionnelle dont l'objectif était d'aider l'administration coloniale. Les religieux quant à eux, alphabétisaient pour faciliter l'évangélisation. Selon les informations obtenues au Service autonome d'alphabétisation, l'on peut situer les premiers efforts officiels d'alphabétisation

-
4. La Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique francophone de l'Ouest qui s'étend sur 322 000 km² avec une population de 14 290 200 habitants (recensement de 1998). La langue officielle parlée sur toute l'étendue du territoire est le français, imposé depuis l'indépendance. En même temps, plus de soixante langues africaines sont parlées dans le pays. Certaines, comme le *jula*, se sont imposées comme langues commerciales de grande extension.
 5. Les raisons invoquées pour ne pas promouvoir les langues ivoiriennes étaient que leur multiplicité constituait un obstacle à l'émergence du nationalisme, qui serait mieux servi par l'emploi d'une langue officielle unique, à savoir le français.

en 1958, avec la création du Service d'éducation populaire du ministère de l'Éducation nationale, qui avait pour mission principale l'information et la sensibilisation des populations sur les questions d'hygiène, de secourisme et de production agricole. En 1961, l'UNESCO lance une campagne de lutte contre l'analphabétisme ; puis, en 1963, le ministère de la Jeunesse et des Sports ouvre un volet d'alphabétisation en organisant le premier séminaire national sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes. De 1966 à 1973, la Côte d'Ivoire s'implique dans le programme expérimental d'alphabétisation (PEMA) et crée en 1971 le centre Alpha du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, qui a pour mission de résoudre les problèmes de l'analphabétisme et de l'illettrisme, et d'améliorer les performances professionnelles des personnes du secteur secondaire (milieu rural et industriel). De 1976 à 1982, des actions d'alphabétisation sont menées, touchant 5 400 jeunes de 15 à 25 ans, dans 183 centres, grâce à un financement FAC (Fonds d'aide et de coopération). De 1983 à 1988, des programmes sont lancés en milieu urbain et en milieu rural. En 1991, la tutelle de l'alphabétisation est transférée au ministère de l'Éducation nationale où est créée la Sous-Direction de l'Alphabétisation au sein de la Direction de l'Extrascolaire et des activités coopératives (DESAC). De 1996 à 1999, la réorganisation du ministère de l'Éducation nationale permet la création du Service autonome de l'alphabétisation (SAA), l'élaboration du Plan national de développement de l'éducation et de la formation (PNDEF), la création du Comité national d'alphabétisation (CNAL) puis celle du Fonds national d'appui à l'alphabétisation (FNAA) pour le financement de tous les projets d'alphabétisation.

Conscient de ses responsabilités en matière d'alphabétisation, le gouvernement ivoirien a engagé de multiples actions visant à mieux organiser le secteur. Cependant, après plus de quatre décennies d'activités dans le domaine, le recensement général de la population et de l'habitat de 1998 révèle qu'en Côte d'Ivoire, l'analphabétisme touche encore 59,5 % des hommes, 71,5 % des femmes et 92,2 % des ruraux. Dans l'ensemble du pays, l'analphabétisme touche 63,7 % des adultes (de 15 ans et plus).

Selon l'UNESCO⁶, en Côte d'Ivoire, la population jeune analphabète de 15 à 24 ans était estimée en 2000 à 1 325 000 sur une population totale de 3 437 000. Ce nombre doit être ramené en 2015 à 1 057 000 (population analphabète) sur une population totale de 4 329 000. Quant à la population adulte analphabète de 15 ans et plus, estimée en 2000 à 4 761 000

6. Institut des statistiques de l'UNESCO, section Alphabétisation et éducation non formelle (2002).

personnes pour une population totale de 9 268 000, elle devrait réduire en proportion, et passer à 4 983 000 en 2015 pour une population totale de 13 252 000.

Il est à noter par ailleurs, que les femmes sont visées comme une tranche privilégiée et prioritaire de tous les projets d'alphabétisation.

Beaucoup reste donc à faire pour que soient atteints en 2015 les objectifs que s'est fixés l'État ivoirien, à savoir d'atteindre un taux d'alphabétisation de 70 % chez les hommes, de 50 % chez les femmes et de 45 % en milieu rural. Jusqu'à très récemment, ces objectifs ne concernaient que l'alphabétisation en français qui était la seule mise en œuvre par les programmes officiels. Or, pour atteindre ces objectifs, il est indispensable – telle est notre thèse – de faire entrer en jeu les langues africaines locales.

Caractéristiques du secteur de l'alphabétisation

Le fait que le département de l'alphabétisation soit passé à plusieurs reprises d'un ministère à un autre (Jeunesse et Sports, Enseignement technique et professionnel, puis Éducation nationale) a rendu pratiquement impossible la compilation et l'obtention de données un tant soit peu complètes sur l'alphabétisation en Côte d'Ivoire. À défaut d'un état des lieux détaillé, nous nous limiterons à des informations générales qui ne reflètent pas forcément toute la réalité du terrain. Nous disposons cependant de données qui ont été mises à notre disposition par le Service autonome d'alphabétisation.

Ce service relève les faits suivants⁷ :

- un taux d'analphabétisme élevé (confirmé par les statistiques des organisations internationales) ;
- une évolution non maîtrisée du secteur (pas de rapports disponibles du travail sur le terrain) ;
- une méconnaissance des capacités du secteur ;
- un manque de visibilité quant à la qualité des programmes ;
- une dispersion notoire des efforts des différents acteurs.

Le type d'alphabétisation choisi en Côte d'Ivoire dans les projets pilotés par l'État est l'alphabétisation fonctionnelle qui, en plus des outils d'apprentissage de base (lecture, écriture et calcul), initie l'apprenant aux activités génératrices de revenus (AGR), le prépare aux initiatives de développement communautaire (IDC), renforce ses qualifications profes-

7. ROBALE 2000-2001.

sionnelles et facilite la pérennisation de ses acquis et son insertion dans le milieu socio-économique.

Le secteur informel tant rural qu'urbain constitue la population cible des projets d'alphabétisation. Ce secteur est caractérisé par un nombre varié d'activités agricoles, industrielles ou commerciales exercées sans contrôle de l'État par des individus sans qualification, agissant souvent sans schéma d'organisation et mus par la seule volonté de survivre. Ces personnes – mécaniciens, menuisiers, ferronniers, chauffeurs, tailleurs, vendeurs de produits divers, réparateurs, coiffeuses, servantes ou employés de maisons dans les grandes villes, chefs de villages, notables, planteurs, éleveurs, agriculteurs, distributeurs de produits vivriers dans les campagnes – ont besoin de formation dans les domaines de la gestion d'entreprise, de l'éducation à l'hygiène, à la protection de l'environnement, à la santé sexuelle et reproductive...

Le financement des formations pour le secteur industriel provient des entreprises elles-mêmes, qui réservent chaque année un budget à cet effet. Quant au secteur informel, ce sont les organismes de développement et de lutte contre la pauvreté et les pandémies, œuvrant en partenariat, qui y octroient le financement des formations et parfois des appuis techniques.

Les acteurs et partenaires de réalisation des actions d'alphabétisation sont les différents ministères en leurs domaines respectifs, les organisations non gouvernementales, les associations ou mutuelles de développement, les organisations professionnelles agricoles et les collectivités décentralisées (conseils généraux et mairies).

Selon le SAA, la durée de formation pour les analphabètes absolus se situe entre 300 et 720 heures au maximum, ce maximum équivalant à trois mois de cours continus ou à 90 cours de 8 heures par jour. Ces heures peuvent être étalées sur 12 mois au maximum, à raison de 2 heures par jour, pour tenir compte des occupations des apprenants.

Le suivi-évaluation des formations, en milieu rural, est assuré une fois par mois par les structures décentralisées du CNAL⁸ qui rend ses évaluations deux fois par session de formation.

La post-alphabétisation, qui est l'une des conditions de pérennisation des acquis obtenus au cours des formations, est une étape très importante. Elle consiste à susciter un environnement lettré par la création d'un réseau d'échanges d'expériences, par un appui matériel et financier aux AGR et IDC, par la création de radios communautaires et par toutes sortes d'aides destinées à la modernisation des conditions d'existence.

8. Comité national d'alphabétisation créé en avril 1998 pour une gestion concertée de l'action d'alphabétisation.

Ampleur de l'action d'alphabétisation en Côte d'Ivoire et résultats obtenus

Plusieurs projets d'alphabétisation ont été réalisés en Côte d'Ivoire en milieu rural et industriel avec des apprenants hommes et femmes d'origines sociales diverses, et dont l'âge variait entre 8 et 64 ans ou plus. Le projet pilote d'alphabétisation (PPA) avec ses 48 sous-projets, a ouvert 170 centres sur les 478 prévus, et formé 5 152 personnes sur les 14 445 ciblées. Les résultats qu'il a obtenus en zones assiégées, depuis la guerre qui a éclaté en septembre 2002, ne sont pas connus, à cause des déplacements massifs de populations et des pillages avec destruction de documents officiels. En dehors de ce projet PPA, on comptait, en 2001-2002, 1 566 centres d'alphabétisation répartis dans 11 chefs-lieux ; ces centres ont permis de former 74 091 apprenants, dont 22 387 hommes et 51 704 femmes. Pour la période qui a suivi (de 2003 à 2004) les résultats bruts des activités d'alphabétisation font état de 2 078 centres d'alphabétisation dans les régions sous contrôle gouvernemental, qui comptaient 62 789 apprenants, dont 18 035 hommes et 44 754 femmes.

Programmes nationaux d'alphabétisation

Depuis, trois projets d'envergure nationale ont été lancés pour répondre aux besoins des populations cibles :

- Projet 1 : « Une femme alphabétisée, trois filles scolarisées ». C'est un programme intégré d'éducation non formelle visant à encourager la scolarisation des filles et l'alphabétisation des femmes.
- Projet 2 : « Appui aux initiatives des jeunes analphabètes du secteur informel et agricole ». C'est un programme pilote d'alphabétisation fonctionnelle.
- Projet 3 : « Priorité Femmes ». C'est un programme d'alphabétisation fonctionnelle des femmes en milieu rural.

Tous ces projets reflètent les cibles prioritaires du gouvernement ivoirien, à savoir les femmes, les jeunes et les personnes vivant dans les zones rurales.

Obstacles

Comment se passent les choses dans la réalité et au quotidien ? Les difficultés pour la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation ne manquent pas et elles sont de plusieurs ordres.

Sensibilisation et motivation

On relève un manque d'intérêt des dirigeants des communautés de base pour les programmes d'alphabétisation et une réticence des hommes à laisser les femmes participer aux programmes. Les stratégies de sensibilisation sont inadéquates et peu efficaces.

Formation

Les cadres et animateurs d'alphabétisation manquent de formation appropriée en raison de l'insuffisance ou de l'inexistence des ressources financières allouées à cette formation.

Contenu de la formation

Les objectifs de formation sont inadéquats et les volumes horaires insuffisants. Le matériel pédagogique et didactique fait défaut (il est soit inadapté, soit de mauvaise qualité et insuffisant).

Langue d'enseignement

Le français est imposé aux apprenants des zones rurales, ce qui entraîne pour eux des difficultés de compréhension, et pour leurs formateurs, des difficultés à dispenser les cours et à faire passer une connaissance quelconque. Le français devient ainsi un obstacle à la diffusion du savoir. Or, les langues nationales, qui auraient vocation à prendre le relais, ne sont pas suffisamment codifiées, et il manque souvent d'ouvrages qui permettraient qu'on les emploie comme langues d'alphabétisation.

Suivi-évaluation

L'absence de moyens logistiques (véhicules, carburant, indemnités journalières) entraîne un dysfonctionnement du dispositif de suivi-évaluation. En outre, les outils ne sont pas appropriés et les indicateurs de

performances ne sont pas clairement déterminés (exercices à utiliser, comportement des apprenants à exploiter).

Perspectives pour l'alphabétisation

Dans les entreprises, l'alphabétisation connaîtra, au cours des années qui viennent, un fort ralentissement. Cela est dû au fait que, contrairement à ce qui se passait dans les années 1960, le niveau de recrutement des agents est de plus en plus élevé : les employés recrutés seront tous des scolarisés. Les non-lettrés sont donc exclus, *de facto*, de ce type d'emplois. En milieu rural, par suite de la privatisation des structures de production agricole, le patronat investira de moins en moins dans cette activité. Là aussi, les non-lettrés risquent d'en faire les frais si rien n'est aménagé en leur faveur.

L'enseignement en langues nationales : le cas du *tura*

L'enseignement des langues nationales en Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, nous assistons actuellement à deux expériences d'enseignement en langues nationales, l'une destinée aux enfants scolarisés (projet École intégrée), l'autre à destination des adultes (alphabétisation en langues nationales).

Le projet PEI

Un journal ivoirien⁹ déclarait en janvier 2001, à l'occasion de la création du projet École intégrée (PEI) que « les langues ivoiriennes venaient d'opérer un retour triomphal à l'école comme langues d'enseignement ». Selon cet article, ce projet qui signe la reconnaissance de la complémentarité des langues africaines et du français, est une victoire, une porte ouverte pour la promotion des langues ivoiriennes. En effet, cette idée qui avait germé dans les années 1970, une décennie après l'indépendance, était restée lettre morte. L'enseignement en langues locales était alors vu comme un obstacle à l'unité nationale des pays africains nouvellement indépendants. Le multilinguisme était perçu comme un obstacle rédhibitoire à la naissance d'un nationalisme. Aujourd-

9. Article écrit dans *Fraternité matin* du 10 avril 2003 par le linguiste Zacharie TCHAGBALÉ, de l'Université de Cocody.

d'hui, la question des langues africaines est en train d'être revue d'un autre œil.

L'enseignement en langues nationales par le projet PEI en est encore à sa phase expérimentale. Mais quel avantage y a-t-il à enseigner dans la langue maternelle de l'enfant ? Le pourcentage d'échecs scolaires dans les zones rurales a amené les experts en éducation à comprendre que l'une des causes principales en était l'emploi du français comme langue d'enseignement. En effet, la langue étrangère non maîtrisée est un obstacle à l'acquisition du savoir dispensé en cette langue. Il faut plutôt créer une harmonie entre les enfants et leur environnement afin d'augmenter leur taux de fréquentation et de réussite scolaire. Dans cette optique, le meilleur moyen d'intégrer l'école dans le milieu où vit l'enfant est d'y faire usage de sa langue maternelle. S'appuyant sur ce principe, une ONG (Savane et Développement) a expérimenté pendant cinq ans l'enseignement en langues ivoiriennes (*malinke* et *senufo*) au centre scolaire intégré du Niéné de Kolia, dans le département de Boundiali au nord de la Côte d'Ivoire (Adopo 1997). Instruit de cette expérience et des résultats obtenus, le ministère de l'Éducation nationale a lancé en août 2000 son projet d'École intégrée (PEI).

Les objectifs du PEI sont d'intégrer l'école dans son milieu en en faisant un moteur de développement ; d'augmenter le taux de réussite scolaire en milieu rural en améliorant l'apprentissage ; de réduire les taux d'échec et d'abandon.

Le projet comporte trois volets qui sont la pédagogie (enseignement en langues locales maternelles), l'initiation aux activités agropastorales et l'alphabétisation des parents¹⁰. Depuis septembre 2000, des enfants d'âge scolaire (de 4 à 7 ans) sont recrutés et formés. Les parents des apprenants sont également recrutés et alphabétisés dans leur langue en vue de devenir notamment des « répéteurs » compétents.

Pour sa réalisation, le projet PEI a choisi dix langues ivoiriennes et dix villages correspondants où sont implantées les dix écoles pilotes ; malheureusement, à cause de la guerre, cinq d'entre elles se sont retrouvées en zones assiégées et sont devenues temporairement non fonctionnelles. Les résultats obtenus en zone libre, de 2004 à 2005, sont très positifs : on relève, du CP 1 au CE 2, un taux de réussite de 80 à 89 %, et au préscolaire, un succès à 100 % avec une moyenne générale située entre 6,2 et 6,7 (sur 10).

10. Baptisée localement « andragogie ».

Autres cas d'alphabétisation en langues nationales

Hormis ce projet, les seuls cas d'enseignement en langues ivoiriennes à l'école sont le fait d'initiatives privées (comme l'ONG Savane et Développement mentionnée ci-dessus). Les missions chrétiennes, protestantes et catholiques, en partenariat avec l'ILA¹¹ et/ou la SIL¹² conduisent des projets d'alphabétisation des adultes en langues nationales.

Après avoir fait la promotion des langues étrangères au détriment de ses langues nationales pendant plus de quarante ans, la Côte d'Ivoire est en train de repenser très sérieusement la question des langues locales. L'expérience que nous allons étudier dans les pages qui suivent, permettra d'apporter des éléments de réflexion à cette problématique.

L'alphabétisation en langue toura

Notre étude porte sur l'emploi du *tura*, langue minoritaire de la famille mandé, proche du *dan* ou *yakuba*, classée dans le sous-groupe mani-bandama, et parlée par environ 60 000 personnes dans les montagnes de l'ouest de la Côte d'Ivoire. Selon la division administrative, les Toura occupent le canton de même nom, dont le territoire est situé presque entièrement dans les préfectures de Biankouma et de Man. Le fleuve Sassandra constitue une frontière naturelle à l'est du pays toura. Les monts Toura s'élèvent à 1 100 m d'altitude. La végétation passe de la forêt à la savane arborée vers le nord et l'est. C'est une zone transitoire entre les climats (sub)équatorial et tropical.

Les Toura cultivent le riz, dont c'est le vivrier de base. S'y ajoutent le palmier à huile, l'igname, le manioc, le maïs etc. Les cultures de rente sont le café et le cacao. En dépit de leur petit nombre, les Toura restent très attachés à leur langue, à leurs coutumes et à leurs croyances traditionnelles. Outre le *tura*, certains parlent aussi le *dan*, le *jula*, et pour la jeunesse scolarisée, le français. Selon la tradition orale, les Toura se sont installés par vagues successives sur le territoire au sud du Bafing au cours des XVI^e-XVII^e siècles, en provenance de la région de Touba (GONNIN 1984).

11. Institut de Linguistique appliquée de l'Université nationale d'Abidjan, Côte d'Ivoire.

12. Société internationale de linguistique. La SIL a pour mission la traduction de la Bible dans les langues locales ainsi que l'étude et le développement de ces langues.

Le début de l'alphabétisation en *tura*

Le travail de recherche de Thomas Bearth, dans les années 1960, a abouti à la première étude générale de la langue *tura* (Bearth 1971). Elle a été complétée par un alphabet *tura* (Bearth et Bearth 1965) qui a permis aux auteurs, dès les années 1970 de lancer les premières tentatives d'alphabétisation dans cette langue, avec le concours de la SIL et de l'Église locale UEESO-CI¹³. C'est précisément en 1973 que les premiers cours d'alphabétisation en *tura* ont été dispensés. Il s'agissait alors d'une alphabétisation traditionnelle¹⁴ dont les moniteurs étaient de jeunes élèves et étudiants, ainsi qu'un prédicateur de l'Église locale. Ceux-ci mettaient leurs vacances scolaires à profit pour assurer bénévolement le cours d'alphabétisation en *tura*.

Les résultats de cette alphabétisation qui a duré plus d'une décennie ne sont pas vraiment connus, car ils n'ont pas été quantifiés. Cependant, le nombre de personnes sachant lire la Bible en *tura* pourrait en donner une indication (voir ci-après).

L'alphabétisation en *tura* depuis les années 1990

L'expérience d'alphabétisation en *tura* qui a débuté vers la fin des années 1980 et qui se poursuit à ce jour permet de se faire un tableau plus précis de la situation¹⁵.

En 1993, un jeune enseignant, G. S., est officiellement formé par la SIL et engagé par Alphatoura pour continuer l'alphabétisation. Il a maintenant dû prendre la direction d'Alphatoura après la mort de Jérôme Kakoué, qui en avait été à la fois le promoteur et le pionnier. Actuellement, c'est L. B. G. qui a été choisi pour continuer le projet d'alphabétisation : il avait appris à lire tout seul à l'aide du syllabaire et organisait bénévolement des cours d'alphabétisation dans son église. Il est salarié d'Alphatoura et espère bénéficier de formations adéquates en alphabétisation. Il travaille avec quatre jeunes gens bénévoles qui avaient été formés précédemment par G.S. Ce dernier, outre la direction d'Alpha-

13. Union des Églises évangéliques du sud-ouest de la Côte d'Ivoire.

14. L'alphabétisation traditionnelle se fonde sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul dans une langue donnée à tout analphabète pour une durée de 6 mois à 1 an.

15. Nous avons recueilli les informations nécessaires à l'aide d'un questionnaire adressé aux cinq moniteurs d'alphabétisation actuellement sur le terrain dans la région toura.

toura, assure la production d'ouvrages et de matériels d'apprentissage divers en *tura*.

Aujourd'hui, le double objectif du cours d'alphabétisation, qui est de savoir lire et écrire sa langue, est bien intégré dans l'esprit des moniteurs et des apprenants. Les apprenants souhaitent être comptés parmi les lettrés ; ils veulent apprendre à calculer, à conduire des projets et connaître leur propre langue. Des tentatives ont été faites dans la capitale d'Abidjan pour lancer l'alphabétisation en *tura* parmi les adultes de la diaspora, mais ces efforts n'ont pas abouti jusqu'à présent. La population cible du projet est la jeunesse déscolarisée et les adultes (hommes et femmes) des villages toura et des préfectures et sous-préfectures de la région (Man, Biankouma, Gbonné).

Le type d'alphabétisation mis en œuvre reste l'alphabétisation traditionnelle, les agents n'ayant pas encore eu les moyens de se former au-delà. Les cours sont répartis sur une semaine chaque mois dans les classes de l'école publique des différents villages, selon les périodes de disponibilité des apprenants qui font appel au moniteur. Le matériel didactique et pédagogique est le syllabaire toura (Kakoué 1990), un livre sur l'histoire locale (Bearth, Manzan *et alii*, 1999), le guide de lecture *tura* (Kakoué 1978) et la Bible (Nouveau Testament en *tura* 1986 / 2004). La langue d'enseignement est le *tura*. Il n'y a jamais eu d'évaluation des apprenants, des cours ou des moniteurs, et il n'y a pas de suivi faute de moyens adéquats.

Résultats et impact de l'expérience toura

Pour la période récente (2003-2005), on compte 25 classes¹⁶ ouvertes dans 13 villages toura ainsi que dans la ville de Man. Elles sont fréquentées par 250 apprenants, dont 150 hommes et 100 femmes. Sur ces 250 apprenants, 150 savent lire (dont 40 femmes) et 60 savent écrire. Les moniteurs d'alphabétisation sont au nombre de 5. Quant au nombre de personnes sachant lire le *tura*, on en recense 60 pour la période qui va de 1985 à 1995, 110 de 1999 à 2002, et 250 de 2003 à 2005. Il faut y ajouter un nombre inconnu de lecteurs qui résident dans la région sud-est, ainsi que les personnes qui lisent le Nouveau Testament, dont la première édition de 1 000 exemplaires est épuisée, ce qui laisse supposer que le nombre de lecteurs en *tura* dépasse celui des personnes qui ont suivi les cours d'alphabétisation.

16. Recensement effectué par le moniteur L. B. G.

Bien que ces chiffres ne soient pas totalement fiables, le nombre croissant de personnes s'intéressant à l'alphabétisation et l'accroissement quotidien du nombre d'apprenants sur le registre d'Alphatoura, sont le plus grand motif de satisfaction des agents d'alphabétisation du pays toura.

On note donc un intérêt croissant des populations pour le cours d'alphabétisation en *tura* et l'augmentation du nombre d'apprenants, bien que dans certains villages (Kpata, Dio, Gaoté, Gouiné), il existe aussi un cours d'alphabétisation en français (qui a dû être arrêté pour cause de guerre). L'existence d'une possibilité d'alphabétisation en français aurait pu être une raison suffisante pour détourner les gens du cours en langue locale, dont les apprenants ne perçoivent pas nécessairement l'intérêt immédiat. L'intérêt pour le cours d'alphabétisation en *tura* est d'autant plus positif et authentique qu'il ne résulte pas d'un effort quelconque de sensibilisation ou de motivation par l'État ou les autorités villageoises et qu'il se manifeste malgré le contexte général de guerre, de dénuement et d'insécurité.

Un grand nombre d'apprenants a atteint l'objectif fixé, malgré les conditions difficiles d'apprentissage (plus de la moitié des apprenants sait parfaitement lire le *tura*). Cependant, seuls 60 sur 250 (25 %) savent aussi l'écrire. Quelles en sont les raisons ? Il faut signaler que l'objectif prioritaire des apprenants était d'apprendre à lire la Bible en *tura* et non pas d'écrire le *tura* ; de ce fait, l'apprentissage de l'écriture a été quelque peu négligé.

On peut dire que l'expérience *tura* a atteint une phase de généralisation, dans la mesure où l'alphabétisation s'étend actuellement à plus d'une dizaine de localités. En outre, dans certains villages comme Nimbo, Digoualé et Gouiné, la plupart des apprenants n'appartiennent pas à l'église évangélique locale (UEESO) qui, jusqu'à présent pilote cette alphabétisation, ni à une autre communauté chrétienne. La population bénéficiaire s'étend aujourd'hui aux chrétiens des autres Églises (catholiques, membres des Assemblées de Dieu, etc.), ainsi qu'aux animistes et aux musulmans.

La post-alphabétisation n'a pas été oubliée. Malgré le contexte peu professionnalisé du projet *tura*, plusieurs documents et matériels ont été produits dès les années 1970¹⁷ (proverbes, contes et livre d'hygiène) puis dans les années 1990 (calendrier, histoires anciennes, nouvelle édition des proverbes *tura*), permettant aux apprenants de pérenniser les acquis de l'apprentissage. On peut toutefois se demander si la disponibilité de ces divers documents ainsi que la lecture hebdomadaire du Nouveau

17. Voir, dans notre bibliographie, un choix de publications en langue *tura*.

Testament dans les églises suffisent à constituer ce qu'il est convenu d'appeler un environnement lettré.

Notons encore que, pendant plusieurs années, le Nouveau Testament *tura* a été lu et expliqué sur Radio Man dans l'émission hebdomadaire *tura* diffusée par l'Église catholique. Depuis 2004, le « festival du lexique », organisé à Kpata en 2004 et 2005 par des cadres *toura*, a réuni plusieurs centaines de personnes, dont de nombreux notables des versants ouest et nord-ouest des monts Toura. Ce festival, précédé d'un atelier dont l'objectif est de réviser le dictionnaire *tura* de D. Idiatov, peut être considéré comme un point de ralliement qui a réussi à insuffler une nouvelle dimension à l'alphabétisation ; c'est aussi une plate-forme d'échanges pouvant contribuer à pérenniser les acquis de l'apprentissage.

Les besoins les plus urgents qu'expriment les moniteurs sont la formation et le perfectionnement aux méthodes et stratégies modernes d'alphabétisation. D'autre part, s'ils disposaient de moyens logistiques (moto ou vélo tout-terrain) et financiers (salaire ou indemnité) adéquats, ils feraient probablement preuve d'une plus grande motivation et obtiendraient de meilleurs résultats.

Malgré les efforts déployés par le promoteur de l'expérience pour permettre la poursuite du projet d'alphabétisation, le manque d'intérêt dont ont longtemps fait preuve les autorités villageoises et administratives, a constitué un frein à la sensibilisation et au développement de cette activité. Cependant, depuis le festival du lexique en 2004, des demandes de cours émanent des autorités villageoises. Les cours sont dispensés au gré des apprenants, qui font appel aux moniteurs, selon le calendrier de leurs activités champêtres.

Femme, langue et développement dans la société *toura*

Présentation des résultats d'une enquête

Dès le démarrage des cours d'alphabétisation, des femmes y ont participé, malgré la réticence tacite de leurs époux. En fait, comme le projet visait au départ les membres de l'Église, les maris chrétiens ne pouvaient pas ouvertement refuser à leurs femmes le droit à l'éducation chrétienne (pour lire la Bible). C'est ainsi que quelques femmes ont suivi le cours sous le regard moqueur et parfois méprisant des hommes qui assimilaient l'alphabétisation à une activité religieuse (donc de peu de valeur), l'éducation vraie ne pouvant venir que de l'école formelle.

Dans un contexte multilingue comme celui de la Côte d'Ivoire, quelle est aux yeux des femmes, l'importance de la langue maternelle et quel rôle les femmes jouent-elles dans l'enseignement de leur langue ? Quel rôle la langue joue-t-elle dans le processus de développement ? Quelle place les projets d'alphabétisation ont-ils accordée aux femmes et quel lien les femmes établissent-elles entre l'alphabétisation et le développement ? Autant de questions auxquelles nous avons tenté de répondre en menant une enquête auprès de 48 auditrices du cours d'alphabétisation en *tura* et en analysant les discours de femmes que nous avons enregistré.

L'enquête nous a permis d'établir un lien entre langue, alphabétisation et développement. Nous avons confié aux moniteurs présents sur le terrain le questionnaire que nous avons préparé, en leur demandant de l'administrer à leurs apprenants, car nous ne pouvions nous rendre nous-mêmes sur place pour des raisons de sécurité (c'était la guerre). L'interview était orale et les réponses écrites par le moniteur. Nous désirions obtenir des informations sur le cours d'alphabétisation et sur son impact auprès des femmes toura.

Les réponses proviennent de femmes dont l'âge varie de 14 à 60 ans, originaires de différents villages des régions de Biankouma et Gbonné. 32/48 sont totalement analphabètes, et 16 sont allées à l'école (CP 2 – seconde)¹⁸. Elles sont célibataires (9), mariées (34) ou veuves (2) ; trois d'entre elles n'indiquent pas leur statut. Leur motivation à s'inscrire au cours d'alphabétisation est d'abord de pouvoir lire la Bible (46), ensuite, de mieux connaître le *tura*, puis de pouvoir écrire des lettres, et de prêcher.

Pour ces femmes toura (41/48), l'alphabétisation présente des avantages certains. D'abord, elle leur confère un nouveau statut de lettrée (qui sait lire et écrire le *tura*, et éventuellement le français). C'est le cas de G., par exemple, qui, à la fin du cours d'Alphatoura, a eu le droit de participer à des séminaires organisés par l'Église et de faire en public la lecture de textes bibliques. Cela a été pour elle l'occasion de prendre conscience qu'elle aurait intérêt à lire le français également. Motivé par sa femme, son conjoint s'est inscrit au cours d'Alphatoura. Aujourd'hui, il est prédicateur, responsable dans son église, et sa femme est présidente des femmes. Selon les femmes (40/48), le statut de lettrée leur donne également les compétences pour s'impliquer dans l'éducation formelle de leurs enfants.

18. Le CP 2 est la deuxième année de l'école primaire ; la classe de seconde correspond à la cinquième année de l'enseignement secondaire (lycée), qui conduit au baccalauréat.

Par ailleurs, les femmes (20) estiment que l'alphabétisation par la lecture et l'écriture leur permet d'avoir une plus grande maîtrise de leur langue maternelle. Elle leur permet encore de préserver leur vie privée en leur donnant la capacité de noter par écrit des informations confidentielles ou importantes, des listes de choses à faire, des idées (19). L'alphabétisation est aussi le moyen d'acquérir une indépendance intellectuelle, permettant une plus grande liberté d'expression, d'action et de compréhension des choses de la vie (15).

D'après notre enquête, l'alphabétisation en *tura* a apporté des changements dans la vie des femmes. Les personnes interrogées disent avoir obtenu les bienfaits suivants :

- une plus grande estime de soi (valorisation de la femme) ;
- une possibilité de se projeter dans l'avenir, avec des perspectives de formation et de changement de statut ;
- des compétences nouvelles permettant d'aider les autres, d'où découle le sentiment d'être utile ;
- la motivation à étudier ou le désir de promotion du conjoint ;
- la promotion personnelle (passage du statut d'élève à celui de monitrice) ;
- la capacité de comprendre le monde et de s'informer ;
- la revalorisation de la langue maternelle dans une société où la langue officielle est présentée comme le seul outil valable de communication et de promotion.

Langue locale, alphabétisation et développement durable : le point de vue des femmes de Benomba

Les femmes de Benomba¹⁹, petit village toura situé à environ 650 km d'Abidjan, ont pris conscience de l'importance de l'écrit grâce à une expérience ratée de gestion communautaire d'une décortiqueuse à riz²⁰. En effet, la gestion de cette machine exigeait que les entrées et sorties de fonds fussent consignées par écrit. Or, les seuls lettrés du village étaient des hommes. C'est donc à un groupe d'entre eux que fut confiée la gestion financière écrite ; on leur adjoignit cependant une trésorière. Peu

19. Les informations qui suivent ont été recueillies dans un enregistrement fait par Diomandé Fan et Gueli D. Honorine (Tou DG 204 du 27 juillet 2004).

20. Il s'agit d'une machine que l'association des femmes de Benomba avait acquise grâce à un don privé, complété par les cotisations des femmes (sous forme de prêts remboursables).

à peu, la trésorière fut mise à l'écart par les hommes et le projet s'arrêta après une panne qui ne put être réparée, faute de trésorerie.

Les femmes comprirent alors que, si elles pouvaient toutes parler le *tura*, il leur manquait la lecture et l'écriture. Selon leurs propres termes, ne pas savoir lire ou écrire, c'est « ne rien connaître ». Les hommes, eux sont des « voyants » puisqu'ils parlent et écrivent, même dans d'autres langues. Les femmes, en revanche, sont toutes des aveugles qui n'y voient rien du tout. Elles attribuent donc l'échec du projet de décortiqueuse à leur illettrisme. Les femmes ne « connaissent pas papier », « elles ne connaissent rien » répètent-elles avec insistance. Elles ne peuvent même pas comprendre ce qui se dit. Quand on ne connaît rien, on ne peut rien dire et on est obligé d'en passer par ceux qui savent lire et écrire, en l'occurrence les hommes. Et c'est justement ce processus qui a constitué le point de départ du problème de la décortiqueuse.

Dans cette interview, les femmes font également allusion à la distribution des rôles entre hommes et femmes. S'il y avait eu parmi elles des femmes instruites, les hommes n'auraient été que les opérateurs des machines. Une vraie complémentarité entre hommes et femmes ne pourra se faire que si les femmes savent lire et écrire.

Èè àngle ké lò pòon dòn o. nòng ke á pongge dòn. kó loo yánwiliá, kwáá lengge lengge ye. Àngle ké lee ye, àngle ké wuv ma.

En effet, eux, ils sont instruits. Aucune femme ne connaît rien du tout, nous sommes aveugles, nous ne voyons rien du tout. Eux, ce sont des « voyants » et ils comprennent des langues.

Nóngbò kwáá sèikwé dòn. Kwáá tò sèikwé dòn, Ko tò wu ko à pe lo ke loobo ke kwáá sèikwé dòn le ? è tò' kwei ko le kó à gí tii lekini lèkiniá.

Nous, les femmes ne connaissons pas papier. Nous ne connaissons pas papier, que pouvons-nous dire puisque nous ne connaissons pas papier ? Ainsi sommes-nous dans l'obscurité totale.

Le discours des femmes de Benomba, totalement analphabètes, est une véritable prise de conscience et un diagnostic de la situation d'insécurité qu'elles vivent. La mauvaise gestion de la décortiqueuse par leurs hommes leur a fait percevoir leurs limites et remettre en cause leur relation avec eux : c'est parce qu'aucune d'elles n'était lettrée que la gestion financière avait été confiée à des hommes ; en effet, elles savent très bien compter en *tura*, mais elles ne savent pas écrire.

C'est donc à la maîtrise de l'écrit qu'on doit la réussite ou l'échec d'un projet de développement. Sa durabilité est liée à la capacité de lire et d'écrire une comptabilité. L'analphabétisme féminin a favorisé l'opacité de la gestion financière et la prise de pouvoir par les hommes, alors que l'entreprise appartenait exclusivement aux femmes ; le tout a finalement conduit à l'échec du projet.

Ces femmes expriment à la fois une plainte et une revendication. Elles se plaignent de l'attitude des hommes qui ne reconnaissent pas à leur juste valeur leur travail et leurs efforts. Pourtant, selon elles, l'objectif des femmes est d'aider les hommes et de participer au développement commun. Ces efforts, elles les font non pour se mettre en avant, mais pour aider leurs maris et participer à l'amélioration des conditions de vie au village. Mais eux, ils dilapident les biens des femmes, estimant que, comme ils les ont épousées en payant une dot²¹, et que les femmes appartiennent à leurs maris, ils peuvent disposer d'elles et de leurs avoirs comme ils l'entendent.

Ko sí lè le á àng gá? kole kóo àng guo?

Ne sont-elles pas nos épouses ? N'est-ce pas nous qui les avons épousées ?

Quant à la revendication, c'est celle d'avoir le droit d'aider les hommes grâce à une contribution financière qui améliorera le fonctionnement du ménage ; l'acquisition de la décortiqueuse en était une première étape. Les femmes revendiquent aussi le droit de gérer leur bien. Elles ne prétendent pas exclure les hommes de l'activité de décortilage, par exemple ; en effet, ils seraient toujours les techniciens opérateurs de la machine (rôle réservé aux hommes dans la division du travail traditionnelle), tandis qu'elles pourraient gérer l'argent produit par la décortiqueuse.

Le cri du cœur poussé par les femmes de Benomba, *Kwáá tò sèlkwé don !*, « Malheureusement, nous ne connaissons pas papier », est en fait une revendication du droit à l'éducation. Elles veulent savoir lire et écrire afin de pouvoir faire leurs comptes elles-mêmes, gérer elles-mêmes leurs projets, écrire leurs lettres elles-mêmes, afin de ne plus être à la merci de quiconque. Elles veulent « connaître papier » pour participer pleinement au développement. Les femmes de Benomba établissent ainsi que savoir

21. En termes plus techniques, on parle de « compensation matrimoniale ». Il s'agit d'une somme d'argent ou d'un ensemble de biens que le prétendant doit remettre à sa belle-famille pour pouvoir prendre leur fille en mariage.

lire et écrire est la condition première pour participer au développement et un facteur de durabilité.

*È o tó ke ee loðbo ye wò sèikwé òn ke wo òí, ke loð ye e yaa òi ke
è yaa*

Si seulement il y avait des femmes instruites pour que l'une soit nommée gestionnaire du projet !

Il leur faut cette connaissance, car elles tiennent à leur projet de décoratrice. Le refrain de l'adhésion au projet de décoratrice est repris par toutes les femmes dans les interviews, et elles se déclarent prêtes à tout (à commencer par l'alphabétisation) pour le faire redémarrer et le mener à bien. Mais ce cri de cœur n'est pas motivé simplement et en premier lieu par un désir de capacitation individuelle mais plutôt selon leur propre analyse par le besoin de se doter de moyens de se prendre en charge et de prendre en main de façon responsable et totale leur projet²². Cette prise en main de leur destin établira du coup un nouveau genre de relations avec les hommes qui ne seraient que les opérateurs de la machine, des partenaires mais non plus les détenteurs des fonds, les financiers et gestionnaires détenteurs de tous les pouvoirs.

Rébellion armée, crise humanitaire et alphabétisation

John Muller²³ déclarait indirectement, en 1990, qu'il était quasi indispensable que la personne dispose de la sécurité pour accepter d'investir de son temps dans l'alphabétisation :

Il y a peu de chance pour que ceux qui vivent dans le besoin et dans la crainte du lendemain, qui ne trouvent pas leur place dans la société et qui n'attendent rien de l'avenir, soient vraiment déterminés à apprendre à lire et à écrire. Qu'est-ce qui les inciterait à consacrer plusieurs centaines d'heures, c'est-à-dire du temps dont ils ont besoin dans l'âpre lutte qu'ils mènent pour leur survie, à la tâche ardue que représente la maîtrise de l'alphabet ?

22. Il est intéressant de noter que cette discussion, qui avait eu lieu en présence des notables du village et au cours de laquelle plusieurs femmes avaient critiqué violemment certains hommes, n'a pas donné lieu à des représailles ni à des réprimandes.

23. Citation d'un article paru dans *Développement* 1, 1990.

Nous constatons, contrairement à cette thèse, qu'un phénomène nouveau est en train de se produire dans l'ouest montagneux de la Côte d'Ivoire, région complètement sinistrée. Si, selon la vieille Yorola²⁴, la guerre n'y a pas fait de morts par les armes, elle a néanmoins eu des conséquences désastreuses que Dieu seul pourrait aider à résoudre. Parmi ces conséquences, on relève, en effet, le départ des seules personnes financièrement capables de faire fonctionner les marchés, ce qui a eu de graves répercussions sur l'économie jusqu'à ce jour. Dans leurs efforts pour survivre, les femmes sont donc devenues les pourvoyeuses de la nourriture quotidienne, en faisant appel à de nouvelles activités génératrices de revenus²⁵. Du coup, elles ont voix au chapitre dans les affaires du village ; elles peuvent, dans une assemblée publique, se plaindre du comportement des hommes et même proposer une analyse de la situation et envisager des solutions franchement défavorables aux hommes sans être inquiétées pour autant. Dans une société qui stipule qu'une femme ne peut jamais avoir raison en public quand un conflit l'oppose à son mari, cela montre qu'un nouvel ordre social est en train de voir le jour.

Pendant ce temps, l'alphabétisation en langue locale se poursuit au sein d'une population qui vit en deçà du seuil du tolérable. Selon un rapport de moniteur, il y a un véritable engouement pour l'étude et les femmes constituent la catégorie d'apprenants les plus persévérants, convaincues qu'elles sont qu'avec la maîtrise de la lecture et de l'écriture, elles pourront se libérer de la pauvreté. Pour preuve, le souhait qu'elles expriment dans les réponses à notre questionnaire : elles veulent voir se multiplier les cours et les heures de cours ; elles désirent suivre des cours intensifs, demandent que l'on augmente le nombre de moniteurs, et que le cours se maintienne longtemps. Elles souhaitent aussi que des moyens soient trouvés pour encourager les moniteurs et les apprenants. Selon G., dont le cas a été cité en exemple précédemment, l'alphabétisation en langue locale ouvre de nombreuses portes : elle se considère désormais comme lettrée et a commencé un cours d'alphabétisation en français pour compléter ses connaissances. Grâce à son nouveau statut, elle est non seulement devenue la présidente des femmes de son église, mais elle voyage pour aller participer à des formations régionales et nationales organisées pour les femmes.

24. Enregistrement TOU DG 203 de 2004, fait à Abidjan le 22 avril 2004 par l'équipe LAGSUS.

25. Il s'agit, par exemple, de la confection et de la vente de balais en feuilles de palmier à huile.

La guerre a contraint la population à se réfugier dans des campements de brousse pendant plusieurs semaines, mais dès leur retour, les apprenants et apprenantes ont fait appel au moniteur.

Selon les femmes, l'alphabétisation permet d'avoir accès à l'information (lecture du courrier, des revues consacrées à la santé, des carnets de vaccination, etc.), toutes choses capitales en période de crise dans cette zone enclavée.

La guerre a aussi permis aux populations de prendre conscience de l'importance des langues locales, non seulement comme moyens de communication, mais aussi comme marque d'appartenance sociale. Plusieurs déplacés et réfugiés de guerre n'ont dû leur salut dans les villages reculés que grâce à la capacité de l'un ou l'autre membre du groupe à communiquer dans la langue locale. En effet, dans leur fuite devant les rebelles, les gens prenaient des chemins de brousse et s'y perdaient. Quand ils atteignaient un village, il leur fallait prouver qu'ils n'étaient ni des déserteurs de l'armée ivoirienne, ni des rebelles venus en éclaireurs. Ceux qui pouvaient parler la langue du terroir étaient systématiquement accueillis.

Rappelons, pour finir, le discours des femmes de Benomba, pour qui la maîtrise de l'écriture a encore plus d'importance en période de crise, et qu'elle permet une gestion durable du développement.

Conclusions

L'étude du cas des femmes toura des montagnes de l'Ouest ivoirien nous permet de tirer les conclusions suivantes :

- malgré la guerre et les conditions défavorables à l'apprentissage, l'engouement des populations et particulièrement des femmes pour l'alphabétisation n'est pas retombé, bien au contraire ;
- on note une prise de conscience du caractère indispensable que revêt la maîtrise de la lecture et de l'écriture ;
- l'alphabétisation en *tura* a contribué à renforcer l'estime de soi chez les femmes toura ;
- l'écriture et la lecture combinées sont « l'alpha et l'oméga que l'on doit appliquer à la culture pour acquérir et maîtriser la science et les technologies »²⁶ ; aussi la capacité à lire et à écrire reste le principal facteur du progrès et du développement ;

26. SILUÉ 2000.

- la volonté politique et l'implication des instances gouvernementales sont nécessaires pour la promotion et la mise en œuvre de l'enseignement en langues locales à l'école et pour l'alphabétisation des adultes en langues locales ;
- l'alphabétisation en *tura* est une réussite que l'on doit attribuer :
 - à la compétence et à la persévérance d'un chercheur qui a doté le *tura* d'une écriture et d'un syllabaire fonctionnels ;
 - à la confiance qui a été placée en des jeunes Toura ;
 - à l'efficacité de la formation qu'ils ont reçue ;
 - à l'efficacité du programme d'enseignement mis en place par le promoteur ;
 - à la mise en place d'un système de post-alphabétisation alimenté par la production d'ouvrages et de matériels didactiques.

Hypothèses et propositions

Nous formulerons trois hypothèses, dont la validité devrait se vérifier bien au-delà de l'univers toura :

- (1) L'alphabétisation est un moyen sûr de contribuer au changement du statut de la femme et des relations hommes-femmes, par une révolution silencieuse²⁷.
- (2) La généralisation de l'enseignement en langues africaines à l'école est nécessaire pour un développement durable.
- (3) La langue locale est un maillon essentiel dans tout processus de développement.

Ces hypothèses nous amènent à faire les cinq propositions suivantes, qui concernent la Côte d'Ivoire :

- (1) Que le ministère ivoirien de l'Éducation nationale évalue puis officialise le projet privé *tura* dont les résultats nous sont apparus hautement positifs.
- (2) Que le ministère ivoirien de l'Éducation nationale appuie le projet en l'intégrant au nombre des prochaines cibles du PEI (projet École intégrée).
- (3) Que soit renforcé et amélioré le projet d'alphabétisation du pays toura par l'octroi de financements (subventions de l'État et des

27. L'expression est de T. Bearth (août 2005).

partenaires du développement) afin de permettre une juste rémunération des moniteurs sur le terrain et afin de pouvoir leur assurer une meilleure formation.

- (4) Que soit instauré un système d'évaluation des enseignements et d'encouragement des apprenants.
- (5) Que soit prolongé pendant la phase de reconstruction nationale le projet de recherche LAGSUS (Langue, genre et développement durable). En effet, malgré la guerre qui a entraîné le départ des experts, la vie ne s'est pas arrêtée ; le développement est plus que jamais à l'ordre du jour et le concept de durabilité communicationnelle garde toute sa pertinence.

Bibliographie

- ADOPO A. François, 1997, Le Projet-Nord aujourd'hui et demain, in BEARTH Thomas (éd.), *Langues et éducation en Afrique noire*, p. 103-115.
- BEARTH Thomas, 1971, *L'Énoncé toura*, Norman, SIL, 481 p.
- BEARTH Thomas (éd.), 1997, *Langues et éducation en Afrique noire*, (numéro spécial de *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL) 26, Neuchâtel, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, 119 p.
- BEARTH Thomas, MANZAN Sidibé et alii (éd.) 1999, *Wûn zizibo I : L'Histoire ancienne des Toura*, fasc. 1, (édition bilingue toura-français, avec une préface de Gilbert GONNIN), 44 p.
- Documents d'archives du projet École intégrée (PEI), 2000-2005, Abidjan, (multicopié).
- Documents d'archives du SAA, Alpha et perspectives, 2000-2005, Abidjan (multicopié).
- GONNIN Gilbert, 1984, *Rapports entre Mandé et peuples forestiers et préforestiers de l'Ouest de la Côte d'Ivoire à travers les traditions orales toura*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, 386 p.
- KONÉ Hughes et HABIB SY Jacques, 1995, *La Communication pour le développement durable en Afrique*, Abidjan, Presses universitaires de Côte d'Ivoire, 469 p.
- IDIAOV Dmitri [compilateur], 2004, *Dictionnaire toura-français*, version préliminaire, Abidjan, (multicopié).
- , 2005, *Dictionnaire toura-français*. version préliminaire de mai 2005, 115 p., (www.mandesud.net).

- SACHS Jeffrey D., 2005, Augmenter l'aide publique avant qu'il ne soit trop tard, extrait traduit de SACHS Jeffrey D., 2005, *The End of Poverty* (New York, The Penguin Press), dans *L'État de l'Afrique 2005 (Jeune Afrique l'intelligent, hors-série 8)*, p. 130-131.
- ROBALE Kagohi, 2000-2001, La refondation du système de l'alphabétisation, les ambitions du Service autonome de l'alphabétisation, Rapport du Service autonome de l'alphabétisation (SAA), Abidjan, (multicopié).
- SILUÉ Sassongo Jacques, 2000, *Education, Literacy and Development in Africa*, Le Cap (Afrique du Sud), Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), 163 p.

Choix de publications en langue *tura* (par ordre chronologique)

- [BEARTH Thomas et BEARTH Ilse] *Ween sèikwé Syllabaire en Toura*, 3 part(ies), 2 fasc., s.n., s.d., s.l. [publié en 1965], 22 p. (1^{er} fasc.) + 15 p.+16 p. (2^e fasc.).
- Ween-meebo kaan pianbo : Proverbes toura*, 1972, Abidjan, Société internationale de linguistique, 36 p.
- Dain wuu pebo 1 : Contes toura*, 1972, Abidjan, Société internationale de linguistique, 36 p.
- Zin bayua gon zaá-koo : Comment rester en bonne santé*, 1972, Abidjan, Société internationale de linguistique, 36 p.
- Ween-sèikwé : Syllabaire toura*, nouvelle édition révisée, 1974, Abidjan, Société internationale de linguistique, 49 p.
- KAKOUÉ Jérôme, 1978, *Guide de lecture toura*, (multicopié).
- KAKOUÉ Jérôme (éd.), 1978-1994, *Kwee nàà sèikwé*, Calendrier toura.
- Nâawuv sè' è go Aatana pé à-sèikwé (Nouveau Testament en toura)*, 1986, International Bible Society et Association ivoirienne pour la traduction de la Bible, 707 p.
- KAKOUÉ Jérôme et alii, 1990, *Ween-wùd kalang kèè àbhà-sèikwé dée : Le nouveau syllabaire toura*, Abidjan, Société internationale de linguistique, 106 p.
- BEARTH Thomas, MANZAN Sidibé et alii (éd.) 1999. *Wún zizibo I. L'Histoire ancienne des Toura*, fasc. 1. (Edition bilingue tura-français, avec une préface de Gilbert GONNIN, 44 p.
- Bhâamèèbà nâa sè' è go Aatana pé (Nouveau Testament en tura)*, 2004, Dallas/Man, Wycliffe Bible Translators et Association Espoir pour le canton Toura, (2^e édition révisée), 716 p.
- GOH Soupou (éd.), 1995-2005, *Kwee nàà sèikwé*, Calendrier toura.

Langue maternelle et scolarisation au Maroc

Alain BENTOLILA¹

Les enjeux

S'il est une promesse que l'École doit tenir, au Maroc encore plus qu'ailleurs, c'est celle de distribuer de manière plus équitable les chances de participer utilement à la vie économique et sociale de sa communauté. Sans cela, elle laissera sur le bord du chemin une part importante de ses élèves. On ne peut en effet laisser se creuser au sein même de l'école marocaine un fossé linguistique et culturel qui prive près de la moitié des élèves de tout espoir de réussite scolaire et rend incertaine leur destinée sociale. En insécurité linguistique dans la langue arabe comme dans la langue française, en relation ambiguë avec l'*amazigh*², ils seront de ce fait incapables de mettre en mots le monde, incapables de contribuer efficacement au développement de leur pays.

Car il ne faut pas croire que, faute d'être doués pour la lecture et l'écriture, ils seront bons en mathématiques, en biologie ou en informatique. Non ! Ils ne seront bons en rien car ils seront incapables de mettre leurs propres mots sur le savoir des autres. Ne pensons pas non plus que, faute de devenir fonctionnaires, ils feront d'excellents plombiers ou d'habiles mécaniciens. Aucune chance ! Il existe aujourd'hui de moins en moins de métiers, aussi « manuels » qu'ils soient, qui n'exigent de solides capacités de communication orale et écrite.

Plus grave encore, après une dizaine d'années d'école, ces élèves en mal de paroles seront livrés à un monde dangereux dans lequel ils ne sauront réfuter ni les explications obscures et magiques du monde, ni les propositions sectaires et discriminatoires d'où qu'elles viennent.

-
1. Professeur de Linguistique à l'Université René-Descartes, ParisV-Sorbonne. Il est aussi le directeur scientifique du projet « Mille et une écoles rurales » qui crée dans toutes les régions du Maroc des écoles dotées d'un dispositif éducatif adapté aux besoins du monde rural et périurbain marocain.
 2. L'*amazigh* fait partie de la famille des langues berbères.

Il faut avoir à l'esprit que l'insécurité linguistique enferme ceux qui la subissent dans le constat ponctuel et la qualification radicale ; elle rend donc difficile la mise en cause des mots d'ordre dangereux et des principes explicatifs du monde sans aucun fondement scientifique. Le citoyen marocain privé de réel pouvoir linguistique, en difficulté de conceptualisation et d'argumentation, ne pourra pas prendre une distance propice à la réflexion et à l'analyse. Il sera certainement plus perméable à tous les discours sectaires et intégristes qui prétendront lui apporter des réponses simples, immédiates et définitives. Il pourra plus facilement se laisser séduire par tous les stéréotypes qui offrent du monde une vision obscure et magique. Il se soumettra plus docilement aux règles les plus rigides et les plus arbitraires pourvu qu'elles lui donnent l'illusion de transcender les insupportables frustrations quotidiennes. Échec scolaire, échec professionnel, échec civique, voilà où conduit l'incapacité de mettre en mots sa pensée au plus juste de son ambition avec infiniment de respect mais infiniment d'exigence. Car la défaite de la langue, c'est aussi la défaite de la pensée : c'est renoncer à agir utilement et pacifiquement sur les autres et sur le monde.

Les faits

La question fondamentale qui est aujourd'hui posée au système éducatif marocain est donc la suivante : comment distribuer de façon plus équitable le pouvoir linguistique oral et écrit entre tous les élèves ? Le problème linguistique est en effet la cause, non unique mais essentielle, des difficultés endémiques du système éducatif marocain. Source de polémiques stériles, prétexte à des affrontements idéologiques aveugles, ce problème n'a jamais été posé avec suffisamment d'objectivité et de sérénité. La seule façon de dépassionner le débat est d'affirmer haut et fort que seuls comptent l'intérêt de l'enfant marocain et son avenir scolaire, culturel et social. Regardons les faits !

L'école marocaine affronte un problème majeur : il existe entre la langue maternelle que parle le petit Marocain à son arrivée à l'école et celle dans laquelle il va apprendre à lire et à écrire, un fossé qui condamne une part importante des élèves à n'avoir aucune sécurité linguistique ni à l'oral ni à l'écrit dans quelque langue que ce soit. Une grande partie des élèves de l'école marocaine vivent ainsi une situation d'insécurité linguistique généralisée. L'importance et la nature de cet échec programmé varie selon les différentes situations sociolinguistiques que connaît le Maroc. Deux obstacles se dressent sur le chemin qu'emprunte le petit écolier marocain.

Le premier obstacle sur le chemin de la maîtrise de la langue de l'école est l'écart qui existe entre l'arabe dit « dialectal » et l'arabe classique. L'une et l'autre langues manifestent des différences suffisamment importantes dans leurs structures phonologiques, syntaxiques et morphologiques pour que la communication entre les deux soit difficile, voire parfois impossible. On comprend combien il est illusoire d'espérer obtenir une maîtrise de la lecture et de l'écriture en arabe classique (langue d'enseignement à l'école) sur la base d'un arabe oral (parlé dans la vie quotidienne) souvent très approximatif. De nombreux enfants aborderont pourtant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture directement en arabe classique, alors que cet arabe est étranger à leur pratique orale. Comment imaginer alors qu'ils deviendront des lecteurs responsables alors que les mots écrits qu'ils ont à découvrir sont très loin de ceux avec lesquels ils tentent difficilement de dire le monde ?

Le second obstacle tient à l'écart entre les parlers *amazigh* et l'arabe. La question qui se trouve ici posée est de même nature ; mais l'écart entre les deux systèmes est encore plus considérable. Les enfants qui arrivent à l'école en ne parlant que l'*amazigh* utilisent en effet un système linguistique qui, sur le plan phonologique, syntaxique et rhétorique, est très éloigné du système de l'arabe qui est, il faut le dire, une langue étrangère au plan des structures linguistiques.

Dans l'un et l'autre cas, le constat est le même : tenter d'apprendre à lire et à écrire à un enfant dans une langue qu'il ne parle pas est une promesse d'échec.

L'analyse

Considérons tout d'abord l'aspect psychopédagogique de la question. Il nous faut alors affirmer avec force que prétendre apprendre à un enfant à lire et à écrire dans une langue qu'il ne parle pas, c'est tout simplement le condamner à l'analphabétisme. Cela explique que le taux d'analphabétisme avoisine les 55 % au Maroc. En bref, nous voulons dire qu'il est indispensable que le premier apprentissage de la lecture s'effectue dans la langue maternelle de l'élève : la seule qu'il maîtrise lorsqu'il met pour la première fois les pieds à l'école. Telle est la situation des enfants de langue *amazigh* et, à un degré moindre, celui des enfants qui parlent un arabe dialectal. En d'autres termes, pour eux, apprendre à lire et à écrire dans la seule langue qu'ils parlent est une absolue nécessité, car c'est leur seule chance d'entrer sans rupture dans le monde de l'écrit et d'apprendre à lire et à écrire ensuite efficacement en arabe classique et en français.

Examinons à présent la dimension sociale et politique du problème. L'entrée de la langue *amazigh* à l'école ne peut lui conférer à elle seule la véritable légitimité qu'ont acquise historiquement les langues dominantes (arabe et français). Quelles transformations concrètes peut-on attendre dans la société d'une école en *amazigh* ? L'avenir social et professionnel des élèves en sera-t-il automatiquement changé ? Fort peu, si une telle décision n'est pas accompagnée par une transformation progressive de la communication publique. Une école en langue maternelle n'ouvre à ses élèves qu'un avenir incertain si, au dehors, les journaux, les tribunaux et l'administration restent les domaines exclusivement réservés aux langues dominantes. Ce serait faire d'une telle école un isolat identitaire, et cela constituerait une erreur. La situation linguistique ne peut changer que si se modifient de façon significative les rapports entre les forces sociales qui l'animent. En aucun cas un décret ou une charte n'aura le pouvoir d'effacer les inégalités que l'histoire a instaurées entre les langues. C'est bien mal connaître les langues que de croire que l'on peut du jour au lendemain décréter leur officialisation. Une langue minorée ne peut évoluer qu'au rythme de l'histoire du peuple qui la parle. Elle ne développera de nouvelles formes orales, elle ne déploiera son écriture que si lui sont honnêtement proposés de nouveaux défis de communication. Alors, et alors seulement, elle créera les mots capables de dire ce monde jusque-là confisqué ; alors, et alors seulement, elle inventera les tournures et les structures capables de donner à ce monde nouvellement investi un sens qui sera nécessairement différent de celui imposé jusque-là par la langue dominante.

Les solutions

Ce double constat a trois conséquences :

– la première est la nécessité, dès le début de la scolarité, et aussi longtemps qu'il sera nécessaire, d'utiliser la langue maternelle pour communiquer en classe avec ces élèves ;

– la deuxième est la nécessité de commencer à apprendre à lire et à écrire dans la langue maternelle des enfants afin que l'entrée dans l'écrit se fasse sans rupture³ ;

3. On notera que la solution souhaitable et applicable au Maroc, où le nombre de langues maternelles est faible, n'est pas applicable telle quelle dans des pays où l'on compte plusieurs dizaines ou centaines de langues maternelles. (Note de l'éditeur).

– la troisième est de se servir de ce tremplin pour assurer à une majorité d'élèves une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture en arabe classique et en français.

Car, ne l'oublions pas, si l'école ne peut construire l'apprentissage d'une langue nouvelle sur les ruines de la langue maternelle, elle a le devoir de procurer à ses élèves un instrument efficace de promotion sociale.

L'*amazigh* fait partie de ces instruments de communication minorés, que l'on nomme à tort « dialectes » ou « patois », et qui sont, en fait, des langues qui ont manqué de chance. Elles partagent avec les langues dominantes les mêmes fonctions fondamentales et le même potentiel de communication, mais elles ont été longtemps – et sont encore – confinées à un usage de proximité et de connivence. Elles gardent dans leur vocabulaire, et même dans leurs structures syntaxiques, les traces de l'ostracisme qu'elles ont subi au cours de leur histoire. Faire de l'*amazigh*, pour les enfants dont c'est la langue maternelle, la langue dans laquelle ils feront leur premier apprentissage de la lecture et de l'écriture, est une décision essentielle : c'est donner à près de la moitié des petits Marocains une chance d'échapper à un analphabétisme programmé.

C'est sur cette base solide d'un premier apprentissage en langue maternelle, que se construira une pédagogie de la lecture en arabe et en français menant à la compréhension des textes, et plus tard à leur analyse critique, car c'est dans ces langues (arabe et français) que se jouera – certes de façon inégale - la promotion sociale des élèves.

Dans cette perspective, l'instauration d'un enseignement préscolaire est une absolue nécessité. C'est en effet dans ce cadre que les élèves se familiariseront avec le français oral et avec une langue arabe structurée, afin de pouvoir aborder la lecture et l'écriture de l'arabe classique et du français en disposant d'une base acceptable de maîtrise orale.

Les résultats des évaluations rigoureuses qui ont été menées ces trois dernières années sur les critères définis par l'Observatoire national de Lecture ont montré de façon très significative le succès de l'expérience mise en place par la fondation de la BMCE⁴ dans son réseau d'écoles rurales. En effet, les élèves du réseau, quelle que soit leur région d'appartenance, ont démontré des capacités de lecture dépassant les 80 % de réussite, tant en arabe classique qu'en français.

4. Banque marocaine du commerce extérieur.

Conclusion

Au Maroc, la maîtrise de l'arabe, de l'*amazigh* et du français, partagée par tous, doit permettre de rassembler, de transcender les clivages, de guérir les déchirures. La gestion des langues que nous préconisons ne doit pas annihiler les différences culturelles, religieuses et sociales, mais les rendre audibles les unes aux autres ; c'est ainsi qu'elles contribueront à préserver le lien social et à éviter que ce pays ne devienne un conglomérat de groupes imperméables les uns aux autres, prêts à tous les affrontements, à toutes les violences. Le choix de la langue maternelle comme langue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture garantit une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit ; la volonté de construire sur cet acquis la maîtrise des langues socialement utiles répond à l'exigence d'insertion et de promotion sociales.

Une telle démarche, respectueuse de la diversité des enfants marocains et soucieuse d'assurer la cohésion sociale et les perspectives de développement, est sans doute la seule raisonnable aujourd'hui. Les élèves, maîtrisant l'arabe, l'*amazigh* et le français, pourront ainsi accepter l'Autre dans sa différence, avec confiance et lucidité, en préférant toujours les arguments aux coups, la rigueur à l'obscurantisme, la tolérance à l'intégrisme.

Bibliographie

- BENTOLILA Alain, 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 217 p.
- , 2000, *Le propre de l'homme : parler, lire et écrire*, Paris, Plon, 218 p.
- , 2003, Illettrisme, ghettoïsation et fragilité idéologique, *Le Journal des psychologues* 204 (février 2003), p. 55-59.

Mozambique : vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue

Michel Lafon¹

La question des langues africaines est rarement absente du discours officiel des pays africains ; elle fait souvent l'objet de déclarations ambitieuses, qui ne sont généralement pas suivies de réalisations concrètes², même si, dans les pays de colonisation anglaise, certaines langues ont acquis une véritable reconnaissance.

Le Mozambique, pays d'Afrique australe situé en bordure de l'océan Indien, obtint son indépendance du Portugal en 1974, après dix ans de lutte de libération. Il représentait, jusqu'à ces dernières années, un cas extrême, puisque les langues africaines, loin d'y avoir un statut officiel,

-
1. Michel LAFON est linguiste au LLACAN, (UMR 8135, CNRS-INALCO), Villejuif (France). Son texte a fait l'objet d'une présentation au séminaire Afrique australe du CERASA à l'EHESS à Paris en décembre 2005, ainsi qu'en mai 2006 au groupe « Langues et développement » du LLACAN. Les informations qu'il contient proviennent de l'expérience mozambicaine de l'auteur, coordonnateur du projet de développement éducatif dans le district de Mossurize, province de Manica de 1995 à 2000 pour le compte de l'ONG italienne CIES, ainsi que d'une expertise des activités d'enseignement bilingue de l'ONG mozambicaine *Progresso*, effectuée avec son appui en 2003, avec, en complément, des séjours sur le terrain en 2005 et 2006. La recherche dont les résultats sont présentés ici a été possible grâce à l'aide de nombreuses institutions (CIES, *Progresso*, Service de coopération et d'action culturelle auprès de l'ambassade de France au Mozambique, IFAS et LLACAN). L'auteur remercie tout particulièrement Teresa Veloso, cadre de l'ONG *Progresso*, et Sozinho Matsinhe, professeur de *xitsonga* à l'UNISA (Prétoria), qui lui ont beaucoup appris. Adelaïde Dhorsan, de l'INDE, Jorgen Dalsgaard, chercheur danois militant pour l'éducation bilingue (voir son site <http://tinzimi.dk/>) et Brigitte Bagnol, consultante (Maputo et Johannesburg), ont relu une version antérieure de ce texte. L'auteur assume cependant l'entière responsabilité des opinions et analyses ici présentées.
 2. Dès 1986, un Plan d'action linguistique pour l'Afrique a été adopté par l'OUA (ALEXANDER 2005, p. 21). Dans un texte de 1991 souvent cité, le sociolinguiste nigérian Bamgboşe ironise sur des « déclarations sans concrétisation ».

n'y firent jamais l'objet même d'une rhétorique identitaire : c'est le portugais qui était la langue de l'État, et par voie de conséquence, l'unique langue d'instruction à l'école. Pourtant, le portugais est langue maternelle de moins de 10 % de la population (estimée à 17 millions de personnes), et la principale langue maternelle, le *makhua*, est parlée par 26 % des Mozambicains³.

Comment cela s'explique-t-il ? Au Mozambique, comme dans la majorité des pays africains, la politique linguistique mise en place après l'indépendance reflète largement celle de la période coloniale. Mais cette orientation, dans le domaine linguistique et culturel, a été renforcée au Mozambique, comme peut-être nulle part ailleurs⁴, par l'idéologie du Frelimo, parti au pouvoir, définie dès les prémices de la lutte de libération et dont le soubassement, pendant cette période, n'a jamais été questionné.

Les attitudes et les choix politiques en ce domaine apparaissent ainsi avoir été prédéterminés, d'une part, par l'histoire de la construction du Mozambique comme nation, construction à la fois tardive et avec un fort clivage régional, et, d'autre part, par l'héritage idéologique de « l'assimilation » et son appropriation par l'élite gouvernante.

Dans ce contexte, l'introduction des langues africaines dans le système éducatif d'État depuis 1997⁵, à la faveur d'un programme expérimental « d'éducation bilingue », pour limité qu'il soit, fait figure de révolution : de fait, ce programme se heurta à une forte résistance de l'élite au nom d'une conception étroite de l'unité nationale, qui trahit une vision biaisée des langues et cultures africaines, alors que les communautés rurales concernées se montrèrent, à l'inverse, enthousiastes. Ce programme éducatif, au demeurant d'extension modeste, place l'État devant ses responsabilités⁶, et révèle les lignes de fracture qui traversent durablement la société⁷.

-
3. Rapport ministériel en vue de la Conférence sur l'Éducation rurale tenue à Addis-Abéba en septembre 2005 (voir le site de l'ADEA : www.adeanet.org/meetings/docs/Addis et celui du ministère de l'Éducation mozambicain www.mec.gov.mz).
 4. Une comparaison avec les autres anciennes colonies portugaises d'Afrique serait sans nul doute éclairante.
 5. En 1997, l'EB figure dans le programme ministériel, en 2002, elle est en œuvre sur le terrain.
 6. Parce qu'il oblige à des choix explicites, relevant de la souveraineté de l'État, le choix des langues dans le système éducatif est particulièrement révélateur de ses pratiques et de son engagement.
 7. Dans le contexte de ce programme et de cet article, nous entendons par « éducation » l'enseignement scolaire pris en charge ou contrôlé par l'État ;

Notre article a pour objet de situer l'introduction de l'éducation bilingue au Mozambique dans son contexte historique, de façon à en éclairer les enjeux, qui dépassent largement le simple cadre éducatif⁸.

Le poids de l'Histoire⁹

Il nous semble que la politique linguistique suivie à l'Indépendance s'explique largement à partir des modalités de la formation nationale en vigueur durant la période coloniale, la lutte de libération et l'indépendance. Trois facteurs se détachent : la constitution du pays comme tel, le modèle scolaire colonial, l'idéologie de l'assimilation.

Le Mozambique est essentiellement une création coloniale : sur un territoire bordant l'océan Indien sur plus de 2 500 km du nord au sud et comprenant des milieux écologiquement divers, il regroupe des unités politiques qui avaient peu de rapport entre elles jusqu'à la colonisation. De façon générale, les contacts et les échanges s'effectuaient entre la côte et l'intérieur, le long des voies de pénétration, des vallées fluviales, plutôt que du nord au sud. Les grandes formations précoloniales se situaient au centre, avec, au sud du Zambèze, l'État du Monomotapa englobant le plateau du Zimbabwe, ainsi qu'au nord du grand fleuve, les États marave¹⁰ ; le long de la côte septentrionale, jusqu'à Sofala, fleurissaient les « cités-états » swahili, qui faisaient partie d'un réseau remontant au Nord jusqu'à la côte somalienne et pénétrant le long du Zambèze, tourné vers le commerce transocéanique, alors que le Sud ne comptait pas de structure de grande ampleur.

Tout cela explique la diversité du Mozambique, tant linguistique que culturelle¹¹. Si toutes les langues présentent des traits communs – elles

l'éducation, dans le sens de « systèmes et pratiques de formation des nouvelles générations », inclurait bien d'autres formes, souvent qualifiées d'informelles ou de traditionnelles (DASEN 2004) ; il existe en outre, dans certaines zones du Mozambique, un enseignement coranique.

8. L'aspect technique de la mise en place de ce programme a fait l'objet, de notre part, d'un autre article en portugais, *in* CHIMBUTANA et STROUD (à paraître).
9. On trouvera une chronologie de l'Histoire du pays quelque peu orientée, dans DEPARTAMENTO DE HISTORIA (1988, p. 13-21).
10. Du début du XVII^e siècle jusqu'à la fin du XVIII^e, les États dits « marave » dominèrent la région située au Nord du Zambèze (voir NEWITT 1995, p. 69 et 76-77).
11. Selon l'inventaire d'Ethnologue, qui est souvent considéré comme excessivement différenciateur, plus de 43 langues africaines sont parlées au Mozambique

appartiennent toutes à la famille bantoue – et s’il existe souvent des plages de continuum à l’intérieur des trois grandes zones, il n’y a pas d’intercompréhension d’une extrémité du pays à l’autre ; il ne s’est pas non plus créé de koinè africaine.

La ligne de partage colonial, qui, de façon presque continue, divise des groupes intégrés, fut tracée sans tenir compte de ces interactions anciennes. En outre, la mainmise portugaise s’appliqua diversement : précoce dans la vallée du Zambèze, indirecte sur le centre, alors que la colonisation du sud, plus tardive, fut également directe. La gestion unitaire de l’ensemble du territoire ne date finalement que des années 1940. Cela a laissé des traces, notamment dans le système éducatif, qui restera longtemps différencié régionalement.

Une construction nationale tardive et diversifiée

La précocité de l’arrivée des Portugais sur la côte orientale d’Afrique, à la suite de l’escale de Vasco de Gama en 1498, ne doit pas faire illusion : il ne s’agit guère pendant plusieurs siècles que d’une activité mercantile, consistant dans le sac des comptoirs swahili, suivie de tentatives de détournement du réseau commercial que ceux-ci exploitaient, en particulier du commerce de l’or. Ces opérations, dont B. Davidson donne une description sévère et désabusée (1992, p. 193 *sqq.*), restèrent sans impact profond sur la population dans son ensemble. Au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, le Portugal, qui ne contrôlait effectivement que quelques enclaves côtières, concéda à des colons blancs, métis ou goanais¹², de vastes domaines dits *prazos*, en échange de la reconnaissance de sa souveraineté nominale et du paiement d’un tribut¹³. Mais, les *prazeiros*, véritables féodaux, vivant plus ou moins en autarcie dans une certaine symbiose avec les populations, avaient tendance à s’émanciper de tout contrôle effectif de la Couronne portugaise : ils levaient leurs propres armées pour guerroyer entre eux et alimenter la traite d’esclaves, qui constituait leur principale ressource. Ce système aboutira au XIX^e

(www.ethnologue.com, octobre 2005). D’autres auteurs ramènent ce nombre à une vingtaine. Il n’existe pas de critère absolu pour faire une distinction indiscutable entre langues et dialectes. On remarque d’autre part que des populations parlant des langues ou variétés proches peuvent relever d’un même groupe culturel.

12. Jusqu’en 1752, les possessions portugaises au Mozambique étaient administrées à partir de la vice-royauté des Indes, sise à Goa, ce qui explique l’importance et l’ancienneté de l’émigration de cette zone. (MONDLANE 1979, p. 18).
13. Souvent confisqué par les différents échelons de l’administration locale.

siècle aux « États militaires de la vallée du Zambèze » (Departamento da Historia 1988, p. 117).

C'est seulement après le transfert de la capitale dans l'extrême Sud, à Lourenço-Marquês (futur Maputo), à partir de la fin du XIX^e siècle, que le Portugal s'efforça d'affirmer son autorité sur l'ensemble des territoires, dans le cadre de la compétition entre puissances coloniales européennes. La frontière terrestre du Mozambique fut délimitée par le traité de Berlin de 1885, complété en 1891 par un accord spécifique entre la Grande-Bretagne et le Portugal¹⁴. Comme le décrit Newitt (1995), le territoire incluait dès lors *three salients*, le Nord et le Centre englobant leur *hinterland* historique respectif, alors que dans le Sud le port de Lourenço-Marquês était, lui, coupé de sa zone d'influence naturelle, laquelle relevait de ce qui était alors le Transvaal (plus tard intégré à l'Union sud-africaine).

Mais l'administration portugaise avait d'autant moins les moyens de ses ambitions, que le Mozambique ne constituait qu'une faible partie de son immense empire colonial¹⁵. Elle recourut alors à une sorte de renouvellement du système des *prazos* : en contrepartie d'un droit exclusif d'exploitation, de vastes étendues, constituant, au bout du compte, un tiers de la superficie totale du pays, furent cédées à des compagnies à charte, à capitaux majoritairement étrangers, qui devaient en assumer l'administration et la gestion des populations. Une économie de plantation se mit en place, avec la canne à sucre, le coco, le sisal, le caoutchouc, plus tardivement et plus intensivement le coton, puis le thé. Parmi ces compagnies, les plus importantes furent, dans le centre (provinces actuelles de Manica et de Sofala, comprenant le port de Beira), la Compagnie du Mozambique, dont la puissance et le caractère extraverti se lit dans le fait qu'elle battait une monnaie alignée sur la livre de Rhodésie (Newitt 1995, p. 367) ; au Nord, province de Zambezia, les Compagnies du Boror et de Madal, puis de Zambezia (Linder 2001, p. 43) ; et dans la province de Niassa, la Compagnie du Niassa. Seul le sud était en administration directe, mais l'influence britannique (et sud-africaine) y était considérable, la

14. Le Portugal se sentit lésé par les décisions de Berlin qui ne validaient pas toutes ses prétentions territoriales ; il s'ensuivit une tension diplomatique avec la Grande-Bretagne, ainsi que quelques accrochages entre troupes portugaises et colonnes avancées de Cecil Rhodes, qui venait de s'emparer de la Rhodésie (futur Zimbabwe). Tout cela aboutit à une levée de la mentalité coloniale au Portugal (voir LEMOS 1991 et surtout SMITH 1985, p. 505).

15. Pour s'en tenir au continent, l'Angola, la Guinée-Bissau et le Cap-Vert appelaient aussi les attentions portugaises.

zone constituant presque une enclave de l'Afrique du Sud britannique. Lourenço-Marquês avait d'ailleurs été développé comme port du Transvaal (Smith 1985, p. 355, 519).

Dans le même temps, la loi sur le travail, promulguée dès 1899 et que des législations ultérieures viendront aggraver, instituait pour les « indigènes » l'obligation de travailler : c'est le travail forcé ou *chibalo*, que certains ont assimilé à une forme moderne d'esclavage. Les contraintes, notamment les restrictions de déplacement, provoquèrent des fuites massives (voir B. Davidson *et alii*, 1987, p. 753 *sqq.*). La main d'œuvre qui n'était pas employée sur place, se voyait dirigée vers les mines du Rand, au Transvaal.

Ce n'est qu'à partir du début des années 1930, avec la prise du pouvoir par Salazar et l'instauration de l'*Estado novo*, que le Portugal, graduellement, parvint à étendre son emprise directe à l'ensemble du territoire. Si, au sud, l'empire de Gaza fut soumis dès 1895, ce n'est qu'au prix de longues campagnes de « pacification » que furent réduites les dernières résistances, celle des féodaux semi-autonomes de la vallée du Zambèze, et celle du Barwe dans le centre nord en 1932. Mais le pays restait coupé en trois ensembles que l'unique voie de communication transversale ne mettait guère en contact.

L'Acte colonial de 1930 abolit les privilèges de souveraineté des compagnies¹⁶, le gouvernement prenant dès lors à sa charge l'administration des territoires et des populations. L'objectif principal était de soutenir l'économie du Portugal et de permettre son propre développement, en assurant à son profit un échange inégal avec ses colonies – extraction de matières premières (et de main d'œuvre), d'une part, marché captif pour les produits transformés portugais, d'autre part.

Sur les plans interne comme externe, la possession de vastes territoires ultra-marins permettait au Portugal de se projeter comme une puissance d'importance. Cela allait de pair avec l'exaltation de la lusitanité et de la supériorité de la civilisation européenne, ainsi qu'avec sa mission civilisatrice. Les frontières se virent alors sacrnalisées, mais l'administration coloniale peinait à les contrôler car elles allaient à l'encontre de l'histoire et de la géographie. Cela généra une sorte de crispation nationaliste. L'unité nationale n'a d'ailleurs laissé d'être contestée, par la suite, du fait de l'inadéquation des frontières coloniales, et de la faiblesse endémique d'une administration excentrée.

Si une administration unique et centralisée est une condition de l'unité nationale, au Mozambique celle-ci est donc un phénomène récent. En

16. Ils seront maintenus jusqu'en 1942 pour la Compagnie de Mozambique.

l'absence d'une histoire ancienne commune, c'est dans l'oppression coloniale elle-même, partagée partout au même titre, que les nationalistes ont cherché les racines d'une conscience nationale (Mondlane 1979, p. 96).

L'éducation pour les Africains aux temps coloniaux

Les modalités de l'éducation mise en place durant la période coloniale vont, au Mozambique comme ailleurs, informer le cadre et les politiques éducatives suivants. Comme le processus colonial lui-même, il s'agit d'une histoire régionalement différenciée, où la partie sud se détache.

Période initiale (jusqu'au XIX^e s.)

Dans la première période, lorsque les Portugais installèrent des places fortes sur le littoral et dans la vallée du Zambèze, l'action éducative des missionnaires catholiques qui les accompagnaient (jésuites et dominicains principalement) peut être tenue pour négligeable : ceux-ci semblent s'être préoccupés en premier lieu de faire prospérer leurs possessions terrestres, y compris par la traite d'esclaves (Gomez 1999, p. 29). À la fin du XVIII^e siècle, il n'y avait guère plus de 2 000 catholiques dans tout le Mozambique (*ibid.*, p. 30).

La période coloniale proprement dite : un champ ouvert

Même après le réveil portugais de la fin du XIX^e siècle, le gouvernement colonial ne s'impliqua guère (en tous cas pas financièrement) dans l'éducation des indigènes, laissée à la charge exclusive des missions religieuses, qui œuvraient chacune selon sa vision. C'est dans le Sud, en pays changana, que s'établit, à partir de 1882, la mission protestante suisse, qui semble constituer la première entreprise significative en ce domaine (Linder 2001, p. 115). Elle mit en place une stratégie éducative originale qui reposait sur les langues locales.

Comme sa sœur aînée au Lesotho, et comme d'autres missions protestantes en Afrique¹⁷, la Mission suisse recourait à la langue locale pour transmettre le message divin et pour dispenser l'instruction ; les missionnaires se faisaient un principe d'apprendre les langues locales, de traduire la Bible, et de former, parmi la

17. COQUERY-VIDROVITCH remarque que c'est une caractéristique des missions protestantes en général. Sur la Mission suisse au Lesotho, voir *inter alios* COUZENS (2003).

population, des évangélistes éducateurs qui puissent constituer un synode autonome¹⁸. Le rôle de la Mission suisse au Mozambique a été déterminant dans l'instrumentalisation et le développement du *changana*, et cette action a servi de catalyseur à l'émergence d'une conscience identitaire (*inter alios* Linder 2001); un nombre non négligeable des cadres et dirigeants actuels du pays, issus du Sud, furent d'ailleurs formés par elle¹⁹. La Mission suisse tenta dans les années 1940 de prendre pied dans le Centre, mais le contexte politique n'y était plus favorable et cela ne déboucha pas²⁰.

Si l'on excepte l'action individuelle de certains prélats, l'approche des catholiques, actifs initialement dans le centre et le nord du pays, fut moins dirigée vers les langues et les cultures locales. Au demeurant, leur implantation était moins dense.

La reprise en main

Le laisser-faire officiel se transmua bientôt, malgré la quasi-absence de participation financière de l'État, en un contrôle tatillon, dirigé en particulier contre les missions étrangères protestantes, qui étaient vues avec méfiance (B. Davidson *et alii* 1987, p. 757). Les autorités coloniales redoutaient la diffusion des « idées subversives » qu'elles véhiculaient, du fait de leur ouverture d'esprit et de leurs liens avec les établissements situés en territoire anglophone, liens souvent favorisés par l'identité linguistique et ethnique de populations situées de part et d'autre de la frontière²¹. Dès 1907, une première mesure vise à assurer la diffusion du

-
18. La Mission suisse en pays changana est connue notamment pour les travaux de l'anthropologue Junod sur la population rhonga.
 19. Le premier président du Frelimo, Eduardo Mondlane, puis les trois présidents successifs du pays, Samora Machel, Joaquim Chissano et Armando Guebuza, passèrent par là. Au lendemain de sa prise de fonction, dans un geste symbolique, A. Guebuza s'en fut remercier la Mission suisse.
 20. Un missionnaire suisse, toutefois, traduisit la Bible en *ndau* (LINDER 2001, p. 162).
 21. Ainsi, l'*American Board of Foreign Mission*, actif dans la région rhodésienne limitrophe de Chipinge, avait-il ouvert des succursales en territoire mozambicain, à Gogoi notamment. L'ABFM avait instrumentalisé la variété du *ndau* intérieur. La mission anglicane de Metangula, sur la rive du lac Malawi, s'appuyait sur ses consœurs installées de l'autre côté du lac au Nyassaland (futur Malawi) dans des zones de langue *nyanja*. La Mission suisse disposait de nombreuses stations dans la province voisine du Transvaal en Afrique du Sud, où les missionnaires, d'ailleurs, se mirent parfois à l'abri de la vindicte du pouvoir colonial.

portugais : les langues locales se voient limitées aux trois premières années de scolarisation, le portugais devenant ensuite la seule langue autorisée²² ; en outre, les enseignants devaient avoir un diplôme de portugais (Linder 2001, p. 159). L'usage des langues africaines restait cependant autorisé pour les enseignements proprement religieux ; le *changana* continua donc d'être utilisé dans les groupes de jeunes (*mintlawa*) de la Mission suisse ainsi que pour l'alphabétisation des adultes (Stroud et Tuzine 1998, cité par Cumbe et Muchanga 2001).

Mais la dénonciation du travail forcé dans un rapport présenté à la SDN en 1925, dont la responsabilité fut imputée aux missions protestantes, servit de prétexte au gouvernement pour fermer un grand nombre d'écoles des missions protestantes étrangères, et transférer la responsabilité de l'éducation indigène à l'Église catholique portugaise, jugée plus proche de l'administration. Cela sera achevé en 1940, à la suite de la signature avec le Vatican du Concordat et de l'Acte missionnaire, qui chargent l'Église de l'éducation des Africains, moyennant, désormais, la subvention de l'État.

L'Église catholique reprit donc le flambeau, si l'on peut dire, des mains des protestants, qui ne parvinrent à maintenir que quelques écoles dans le sud (Mondlane 1979, p. 55 et 59). Ce transfert de responsabilités réduisit drastiquement l'usage des langues locales dans l'éducation au Mozambique, d'autant plus que, dès 1929, l'écrit en « langue bantoue » est interdit (Cahen 2000). L'usage oral des langues africaines restait toutefois autorisé pour les enseignements proprement religieux (Cahen 2000, p. 4). Est alors mis en place l'enseignement dit « rudimentaire », qui deviendra « d'adaptation » : il s'agissait d'une sorte de pré-primaire, destiné à « civiliser » les jeunes Africains avant que ceux-ci accèdent au primaire. En 1955, on comptait 2 041 écoles rudimentaires, dont 2 000 aux mains des missions (Departamento da Historia 1988, p. 19), ce qui représentait un taux de scolarité d'environ 6 % (Gomez 1999, p. 67). Indice de l'héritage des Églises protestantes, environ la moitié de ces écoles « rudimentaires » se trouvaient dans le Sud, qui ne comptait pourtant que 10 % de la population (Gomez 1999, p. 71).

Ces écoles privilégiaient le portugais. Citons Mondlane (1979, p. 54) : « les écoles pour Africains sont tout d'abord des agences pour la diffusion de la langue et de la culture portugaises ». Après un examen, les

22. Selon NEWITT (1995, p. 439), l'interdit porte davantage sur l'usage d'autres langues européennes que sur l'usage des langues africaines.

élèves pouvaient en théorie avoir accès au secondaire – mais des entraves réglementaires assuraient que cela restât le plus souvent lettre morte²³.

Selon Newitt, l'influence de la chrétienté sur le changement social au Mozambique pour cette période reste, à l'exception du Sud, minime. Cela se lit dans le pourcentage des convertis : en 1964, environ 15 % de la population est donnée comme catholique, et 4 % protestante (Newitt 1995, p. 436, 479). Ces chiffres donnent aussi une indication du degré de pénétration du portugais.

Situation à l'Indépendance

Ce n'est que dans les années 1960 que furent créées des écoles primaires d'État, en particulier dans les banlieues africaines des villes (O'Laughlin 2000, p. 21), cela allant avec une augmentation de leur nombre (Mondlane 1979, p. 61). Mais l'enseignement ouvert aux Africains restait loin de couvrir l'ensemble du pays.

À l'Indépendance, en 1974, le taux de scolarité dans le primaire atteignait un tiers, le taux de passage en classe supérieure restant inférieur à 50 % pour l'année 1972-1973 (Gomez 1999, p. 70-71). Malgré l'extension de la couverture scolaire, à peine un tiers de la population a une connaissance du portugais, moins de 10 % sachant le lire et l'écrire (Lopes 1998, p. 465). La diffusion du portugais était aussi limitée par la faiblesse de la présence humaine portugaise, hors des villes et de certaines régions²⁴, d'autant que l'insécurité due à la lutte d'indépendance l'avait réduite dans de nombreuses zones rurales du Nord et du Centre. En outre, dans les zones frontalières, le portugais subissait la concurrence de l'anglais, diffusé par les migrations saisonnières – les enfants pouvaient souvent être scolarisés sur le lieu de travail de leurs parents (notamment dans les régions de production de thé en Rhodésie) – et par le commerce informel qui se jouait des frontières.

La connaissance du portugais se trouva dès lors exagérément valorisée, du fait du caractère tardif et sélectif de la scolarisation coloniale.

23. Ainsi d'E. Mondlane, qui, après avoir suivi l'école rudimentaire de la Mission suisse, fut empêché de s'inscrire dans le secondaire, pour avoir dépassé l'âge (MONDLANE 1981, p. 12). Cette stratégie fut au demeurant couronnée de succès (si l'on peut dire), puisque, en 1963, il n'y avait que 6 % de lycéens africains dans le secondaire (GOMEZ 1999, p. 60).

24. À l'heure de la dissolution des empires coloniaux africains anglais et français, dans les années 1960, le gouvernement portugais, pour tenter d'ancrer sa présence, suscita l'installation de dizaines de milliers de paysans portugais dans des schèmes de développement agraire, mais cela vint trop tard.

Elle continue d'être vue comme condition et garantie de promotion individuelle.

Une classe intermédiaire au service du colonisateur : les assimilados

L'une des stratégies mises en place par le Portugal dans ses colonies fut de s'appuyer sur une élite africaine locale, intégrée à la culture portugaise par « assimilation ». Les individus considérés comme « assimilés » bénéficiaient de quelques privilèges à condition de remplir certains critères²⁵. Mondlane (1979, p. 41) en donne la liste suivante²⁶ : savoir lire, écrire et parler le portugais couramment ; avoir des moyens suffisants pour faire vivre sa famille ; avoir une bonne conduite ; avoir l'éducation et les habitudes individuelles et sociales nécessaires pour que soit appliquée la législation publique et privée du Portugal.

Ce statut offrait des avantages non négligeables : il créait une différence vis-à-vis du lot commun des indigènes, en exonérant son bénéficiaire des servitudes auxquelles ceux-ci étaient soumis, notamment la corvée, il ouvrait la porte à la fonction publique ainsi qu'à l'enseignement d'État pour les enfants, il autorisait à se déplacer sans justificatif, etc. L'individu qui souhaitait devenir « assimilé » passait devant un jury. La condition essentielle pour l'emporter était de renier toute trace de culture africaine, notamment en n'utilisant quasi exclusivement que le portugais. Citons Mondlane à nouveau, qui revient souvent sur cette question dans sa dénonciation de la politique coloniale portugaise (1979, p. 43)²⁷ :

-
25. Cette dichotomie n'est sans doute pas fondamentalement différente de celle qui avait été mise en place dans les pays colonisés par la France, où les populations se répartissaient entre assimilés, disposant du droit de vote, et sujets ou indigènes, qui constituaient la majorité, et étaient régis par le code de l'indigénat. Peut-être toutefois l'assimilation à la française alla-t-elle plus loin, puisque les assimilés avaient accès aux fonctions politiques dans le cadre de la représentation locale au Parlement français, et que certains d'entre eux avaient pu obtenir une éducation universitaire, toutes choses que le fascisme portugais ne permettait pas. Au demeurant, l'unification des statuts fut plus précoce dans les colonies françaises : en Afrique occidentale, cela se produisit après la Deuxième guerre mondiale.
26. Ils sont donnés dans le décret-loi 39666 du 20 mai 1954, qui vient préciser une situation antérieure. Bien que non strictement obligatoire (il y avait des protestants ainsi que des musulmans d'origine indienne), le fait d'être catholique constituait un atout, selon tous les témoignages.
27. Dans le même texte, Mondlane fait justice de cette théorie selon laquelle – le métissage en serait la preuve – il n'y aurait pas eu de racisme dans les colonies portugaises (1979, p. 44 *sqq.*).

[L'assimilation] implique la non-acceptation de l'Africain en tant qu'Africain. Il doit vivre selon la loi d'une manière entièrement européenne ; *il ne doit jamais utiliser sa propre langue*²⁸, et il ne doit pas rendre visite chez eux à des parents non assimilés.

L'assimilé devait faire un mariage « chrétien » – foin de la polygynie et du paiement des épouses (*lobolo*)²⁹. Tout manquement pouvait entraîner la perte d'emploi ; des visites impromptues à domicile vérifiaient que l'individu se comportait selon les prescriptions³⁰.

Mondlane décrit les assimilés et les métis comme des individus essentiellement coupés du système tribal. Ce déni imposé de leur origine, l'isolement forcé vis-à-vis de leur communauté, entraînèrent chez les « assimilés » des traumatismes psychologiques et sociaux, souvent accrus chez leurs enfants qui furent ainsi élevés dans un isolat culturel³¹ ; les « assimilés » étaient constamment en porte-à-faux entre la culture traditionnelle et la culture moderne. Cette situation a été décrite ultérieurement par d'anciens assimilés comme représentant l'aspect le plus dur de leur condition.

Mondlane a montré que cette législation était bien raciste, malgré son apparence culturaliste, puisque, si on l'avait appliquée au Portugal même, nombre de Portugais de naissance n'auraient pas satisfait aux critères requis pour obtenir la qualification d'assimilés, du fait de leur faible niveau de revenus et d'instruction (Mondlane 1979, p. 33). Par ailleurs, de nombreux blocages administratifs limitaient l'ascension sociale des assimilés (Newitt 1995, p. 477), lesquels étaient en outre en butte aux vexations quotidiennes des colons.

Du fait de ce système, les rares Africains originaires du Mozambique à avoir reçu à l'Indépendance une éducation scolaire, voire universitaire, se recrutaient presque exclusivement parmi les assimilés, souvent de la seconde génération. À ces derniers s'ajoutaient les métis et les Goanais (Mondlane 1981, p. 141). Le nombre d'assimilés resta, par ailleurs, extrê-

28. Souligné par nous.

29. Cela, au demeurant, était déjà impliqué par la conversion ; la polygynie était en effet, pour les missionnaires, une pratique locale à extirper de toute urgence.

30. Cela n'allait pas sans mesquinerie : il ne fallait pas être surpris à manger avec les doigts, assis par terre, etc. (interviews, Mossurize, 1998). Quand on s'y attendait, la visite de l'inspecteur était préparée, et pour l'impressionner, on rassemblait en hâte, avec l'aide des voisins, des ustensiles européens (PENVENNE in NEWITT 1995, p. 477).

31. Les enfants métis étaient généralement assimilés.

mement limité : ils étaient moins de 5 000 en 1950 sur une population qui comptait alors plus de six millions de personnes (Mondlane 1979, p. 33).

Pour autant, le statut d'assimilé n'impliquait en rien l'acceptation du *statu quo* colonial : ce sont des assimilés qui furent les premiers à mettre en cause la situation coloniale, dès le début du XX^e siècle, et leur groupe fournira une grande proportion des militants nationalistes et des cadres dirigeants du pays.

L'assimilation comme critère formel de différenciation sociale ne fut abolie qu'en 1961, lorsque, sous pression internationale, le Portugal supprima le travail forcé (voir O'Laughlin 2000) et étendit la citoyenneté à tous les habitants (Gomez 1999, p. 54). Mais il nous semble que l'idéologie de l'assimilation a perduré chez la bourgeoisie africaine naissante qui est issue de la lutte de libération. Ce développement paraît, dans son extrémisme, propre au Mozambique : si l'on nous passe une image rapide, il n'y eut pas, dans le pays, de Senghor mozambicain pour mettre en avant la valeur des cultures « nègres », à côté de la culture européenne.

Vers l'indépendance :

« le portugais, langue de l'unité nationale³² »

Continuité linguistique et culturelle dans la lutte de libération et au-delà

La lutte de libération au Mozambique fut menée par le Frelimo, « front » créé en 1962 à Dar-es-Salaam, par l'union de trois mouvements à base régionale. Sa composition reflétait le paradoxe d'un pays sociologiquement divisé : les dirigeants étaient essentiellement des intellectuels (Mondlane 1981, p. 64) originaires du Sud et, compte tenu des circonstances, c'étaient souvent des exilés qui avaient fait leurs études à l'étranger (Newitt 1995, p. 541) ; dans leur majorité, ils étaient métis ou assimilés ; mais c'est dans le Nord rural, dans la province de Cabo Delgado, en pays makondé, frontalier de la Tanzanie, où se trouvaient le siège du Frelimo et les camps d'entraînement et d'où provenait le support logistique, que la lutte armée commença et que les premières zones

32. Phrase attribuée à Mateus Katupha ministre de la Culture, en 1985 (d'après CHIMBUTANA 2005, p. 162).

libérées s'organisèrent³³. Il était logique, dans une telle situation, que le portugais, seule langue partagée, devînt le médium de communication³⁴.

Sur le plan idéologique, à partir d'une analyse qui reconnaissait les différences culturelles comme faisant partie de l'héritage national, la lutte de libération était envisagée comme visant à la création d'un Mozambique nouveau et unitaire. À ce titre, le portugais se vit attribuer le rôle de ciment de la nation et il fut décrété « langue de l'unité nationale » et promu dans les programmes d'éducation lancés dans les zones libérées³⁵. Le Frelimo insista, en effet, dès le début de la lutte, sur l'importance de l'éducation, qu'il mettait sur le même plan que la lutte armée : « le combat contre l'analphabétisme » faisait partie des recommandations du congrès fondateur du Frelimo en 1962 (Mondlane 1981, p. 25).

Le Frelimo postulait que le développement même de la lutte, et plus tard, la modernisation du pays, provoqueraient *ipso facto* la remise en cause des structures et des pratiques traditionnelles, jugées désuètes (Mondlane 1979, p. 163, 175). Ce noble idéal entraîna dans les zones libérées, qui préfiguraient la société future, la prohibition des pratiques culturelles jugées contraires à l'égalité et au développement, au nombre desquelles la polygynie et la *lobolo*, qui manifestaient l'exploitation des femmes par les hommes ; la chefferie traditionnelle, les rites d'initiation et les classes d'âge, qui assuraient le pouvoir des vieux sur les jeunes ; le recours aux ancêtres, aux devins, aux médecins traditionnels, indices de la superstition, etc.

L'usage des langues locales – dont certaines toutefois furent utilisées à la radio (Mondlane 1979, p. 156) – n'était pas encouragé, afin de réduire les risques de division ethnique³⁶, et parce qu'elles étaient vues comme liées au passé. Comme le notent Balegamire *et alii*, 2004, en parlant de ce moment de l'histoire du Frelimo : « les langues et cultures africaines

33. Le massacre de Mueda (Cabo Delgado) en 1960, où les troupes coloniales firent feu sur une foule désarmée, contribua à la mobilisation populaire.

34. Peut-être la présence non négligeable de soutiens étrangers (NEWITT 1995, p. 541) y contribua-t-elle.

35. O'LAUGHLIN propose une lecture positive de la nationalisation du portugais : elle suggère qu'il s'agissait de permettre le partage des cultures locales, et non d'aboutir à leur suppression (2000, p. 28). Mais si la langue est une partie non négociable de la culture, cette distinction n'est guère que rhétorique.

36. Ainsi Kavandame, écarté et dénoncé comme traître après la mort de Mondlane en 1969, était-il perçu comme s'appuyant sur la corde ethnique makondé.

[restent] l'expression de l'obscurantisme et des sources possibles de division tribale³⁷ ».

Avec le recul, la coïncidence est frappante entre la concrétisation des objectifs révolutionnaires de transformation sociale et de construction nationale et certains aspects de l'idéologie coloniale incarnée dans l'assimilation : les pratiques culturelles traditionnelles, méprisées et considérées comme non civilisées, étaient bannies au nom d'un idéal progressiste et de la lutte contre l'obscurantisme ; les langues africaines étaient ravalées au rang de « dialectes », sans être développées, et ce, au profit exclusif du portugais³⁸.

Vers un monde meilleur par l'apprentissage du portugais

Le Mozambique, comme les autres colonies portugaises, acquit son indépendance en 1974, à la suite de la révolution des Œillets au Portugal, qui fut elle-même provoquée par la lassitude de la population face aux interminables et coûteuses guerres coloniales. Une fois au pouvoir, le gouvernement issu largement du Frelimo s'attacha à élever le niveau culturel des masses et à généraliser l'accès à l'éducation, confirmant la politique inaugurée dans les zones libérées : l'éducation était l'un des moyens essentiels de la transformation de la société, *onde o povo toma o poder*, comme l'indiquait un slogan résolument optimiste de l'époque³⁹.

La scolarisation fut uniformisée, avec l'étatisation des écoles des missions. Malgré le départ subséquent de nombreux religieux, les effectifs du primaire enregistrèrent une augmentation notable, passant d'environ 637 000 en 1974 à 1 500 000 en 1978 (Marshall, citée dans O'Laughlin 2000, p. 33). En outre, de vastes campagnes d'alphabétisation de masse, basées sur la mobilisation des lycéens, furent lancées.

Après des débuts relativement flexibles, où les initiatives locales étaient tolérées, la pratique éducative du parti Frelimo, devenu marxiste-

37. Cette attitude positiviste du Frelimo ne fut pas celle de tous les mouvements de libération : la ZANU du Zimbabwe voisin, par exemple, inscrivant sa lutte comme le deuxième temps de la Première *chimurenga* de 1890, cherchera (et obtiendra) le soutien des devins-médiums *zvikiro*, en particulier dans le nord du pays, près de la frontière avec le Mozambique, faisant des offrandes aux ancêtres avant et après toute action d'envergure, etc.

38. STROUD 1999 donne une analyse détaillée du rôle du portugais dans la construction nationale.

39. « C'est là que le peuple prend le pouvoir ». Ce slogan se lisait encore sur le mur d'enceinte du lycée de Chimoio en 1998.

léniniste depuis son 3^e Congrès en 1977, fut de plus en plus centralisée et contrôlée : dans un pays si écologiquement et culturellement divers, tout, des contenus aux rythmes scolaires, devait aller à l'identique, la progression scolaire devant être synchrone... Le lancement de la campagne d'alphabétisation, par exemple, fut retardé jusqu'en 1978, dans l'attente de la publication d'un manuel national, pour éviter de recourir à des manuels existants, mais qui étaient le fruit d'initiatives locales, et donc divers (T. Veloso, communication personnelle).

La politique éducative se consolida en 1983 dans le « système national d'éducation », qui incluait tant le système scolaire formel que l'éducation des adultes⁴⁰. Les critiques à l'encontre du système éducatif d'origine coloniale alimentèrent de nombreux textes d'orientation, mais ne furent guère traduites en acte, la seule modification significative touchant les programmes d'Histoire et l'introduction de l'éducation politique (Dias 2002, p. 144). La méthodologie d'enseignement restait essentiellement caractérisée par la prépondérance du maître, détenteur du savoir, par une relation hiérarchique du professeur à l'élève, et par la répétition en chœur, comme manifestation de la compréhension⁴¹. L'enseignement était donné exclusivement en portugais. Comme Newitt le note ironiquement (1995, p. 547) :

Greater efforts were made to widen the knowledge of it [Portuguese] and to make people literate in the language of Camões and Caetano than the Portuguese themselves had ever made.

Les résultats cognitifs de cette stratégie éducative furent mitigés, selon les régions et les contextes sociaux et culturels. La déperdition fut significative, soit par abandon – en 1995 ou 1996 moins de 25 % des enfants entrant dans le primaire achèveront le cycle (*Plano estratégico da Educação* 1997-2001, p. 6-7) – soit du fait du redoublement – de 1992 à 1998, le taux moyen de redoublement dans les cinq premières années affectait le quart des effectifs (Balegamire *et alii* 2004). Le principal critère de réussite scolaire était la connaissance de la langue d'enseignement, au détriment des contenus cognitifs.

40. Expérience décrite par une pédagogue qui en fut l'une des principales responsables, VELOSO 2002.

41. Il y a sans doute coïncidence entre le modèle portugais qui était maintenu de fait – c'était la référence de la majorité des enseignants – les pratiques formatives des sociétés locales et les habitudes de l'école coranique, qui existent dans certaines zones du Nord et du Centre.

En tout état de cause, le pays fut bientôt pris par la guerre civile menée par la Renamo, qui eut tôt fait de soustraire de vastes régions à l'autorité centrale, et de mobiliser l'essentiel des ressources. La scolarisation fut perturbée sinon interrompue dans les zones peu sûres, la Renamo se faisant une règle de détruire les écoles, symboles du pouvoir de l'État frémiste⁴² : le taux de scolarisation des jeunes de 6 à 14 ans chuta, passant de 48 % en 1979 à 38 % en 1985 (Cahen 1987, p. 25) ; en 1990, plus de la moitié des écoles avait été rendues ineffectives (*Plano curricular do Ensino basico* 1999, p. 13). Quant à l'éducation des adultes, les campagnes d'alphabétisation s'étiolèrent graduellement à partir de 1981, du fait de difficultés de tous ordres parmi lesquelles sont le plus souvent citées l'extension de la guerre, la désaffection de la population et la démoralisation des moniteurs. Ces campagnes avaient entre-temps produit des résultats, portant le taux d'alphabétisme à environ un quart de la population (si l'on en croit le recensement de 1980). La direction de l'alphabétisation fut abolie en 1990, cette activité étant alors placée sous la direction de l'éducation de base – ce n'est qu'en 2000 qu'une direction autonome à l'alphabétisation fut réinstaurée.

L'assimilation dans de nouveaux habits

La maîtrise du portugais continuait d'être condition et source de domination, assurant la reproduction de l'élite au pouvoir. Une politique autre n'était pas envisagée, ni même envisageable. Selon les propres termes de Gomez, observateur-participant de cette période, « la question linguistique dans l'enseignement fut longtemps taboue » (1999, p. 263). Pour ce qui est de l'alphabétisation, Ngunga considère que l'utilisation d'une langue non pratiquée par les apprenants fut l'un des facteurs de son échec⁴³.

Au-delà des proclamations progressistes, il est difficile de ne pas voir dans le rôle privilégié accordé au portugais un effet de l'idéologie de l'assimilation, appropriée par les leaders et sans doute aussi par une partie de la population, habituée à ce que la connaissance de la langue coloniale

42. La Renamo, dans les régions qu'elle contrôlait, organisa parfois ses propres écoles, comme nous l'avons constaté à Mossurize, répondant ainsi en partie aux préoccupations des parents pour l'avenir de leurs enfants. Nous n'avons pas d'information sur les contenus pédagogiques, mais il ne semble pas qu'ils aient divergé des programmes officiels autrement que par l'aspect idéologique ; en particulier, on ne rapporte pas d'enseignement en langue locale.

43. « We believe that the language factor was to a large extent responsible for the failure of literacy in the country » (NGUNGA 1999, p. 150).

ouvre les portes des emplois administratifs, et donc d'un futur meilleur. Cela devint définitoire de l'élite qui prit le contrôle à l'Indépendance, comme le remarque un observateur :

The black Mozambicans who were workers and peasants let them [the more articulate and educated members of the petty bourgeoisie (..) who occupied the junior grades in the colonial hierarchy] take over control (...) in part as a result of deference to their superior wealth, education and social standing. (B. MUNSLOW, *in* NEWITT 1995, p. 543).

Ngunga souligne le déni de démocratie que cette option représentait, d'autant plus paradoxal venant de la part d'un pouvoir se disant populaire :

The government succeeded in denying its own people the opportunity to participate in the development of the country. (...) The Mozambican policy makers decided that there was no need to change the colonial language policy that marginalized the African languages. (...). Those who wanted to be part of the elite had to learn the colonial language. (NGUNGA 1999, p. 150 et 152).

Il est clair que l'héritage idéologique de l'assimilation n'était pas la seule raison de cette attitude. Dans un environnement anglophone encore sous domination coloniale, le portugais restait à la fois garant de l'unité nationale et critère de différenciation vis-à-vis des voisins, constituant une sorte de frontière culturelle. Cette phobie était nourrie par les craintes de partition ou de séparatisme. Mais la politique dirigiste imposée de Maputo, sans égard pour les réalités locales, eut son prix. Il a été montré (voir notamment Geffray 1990) que, si la Renamo n'aurait pu mettre en péril le gouvernement du Frelimo sans un appui extérieur (rhodésien puis sud-africain), elle n'aurait non plus pu s'étendre si elle n'avait rencontré un soutien parmi la population rurale. Ce n'est pas un hasard si la guerre s'étendit tout particulièrement dans le centre et le nord du pays, c'est-à-dire, dans les régions plus tardivement sous domination centrale, où le sentiment d'une spécificité vis-à-vis de la capitale avait toujours reçu un fort écho. Pour autant, la revendication linguistique ne paraît pas avoir figuré parmi celles de la Renamo.

La reconstruction

Le cadre général

Les accords de Rome signés en 1990 permirent le rapatriement des réfugiés et déplacés, ce qui fut achevé en 1995, ainsi que la proclamation d'une nouvelle constitution multipartiste en 1994. Cela instaura la paix civile et ouvrit la voie à une nouvelle donne politique, avec la tenue d'élections, et partant, à la reconstruction. Alors que la nouvelle constitution traite en grand détail de la distribution des pouvoirs entre les corps de l'État, la question linguistique, à peine évoquée, est expédiée en deux brefs articles⁴⁴ :

9. L'État valorise les langues nationales comme patrimoine culturel et éducatif et promeut leur développement, ainsi que leur usage croissant comme langues véhiculaires de notre identité.

10. Dans la République du Mozambique, le portugais est la langue officielle.

Ce point ne semble pas avoir fait l'objet de débat. Pour ce qui est des langues en tout cas, la vision monolithique de la nation est apparemment partagée par les deux partis. Les langues africaines ne se voient donc reconnaître aucun usage officiel. Il est remarquable que ces dispositions soient reprises à l'identique dans la Constitution de 2004, les seules différences apparaissant dans la numérotation des articles. Pourtant, le dispositif mis en place par la Constitution sud-africaine, promulguée entre-temps (1993 et 1996)⁴⁵, qui place sur un même plan les langues à base européenne et les langues africaines reconnues, avait été célébré localement et internationalement comme une avancée démocratique considérable et aurait pu servir de modèle. Il définit notamment des droits linguistiques et élabore une méthodologie de mise en pratique (voir notamment Lafon 2004 et 2006).

44. **Artigo 9** (Línguas nacionais) O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10 (Língua oficial) Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.

45. 1993 : Constitution provisoire ; 1996 : Constitution définitive. L'essentiel des clauses linguistiques, plus amplement développées dans la Constitution provisoire, se retrouve dans la Constitution définitive.

Dans la terminologie usuelle, selon une habitude héritée de la colonisation, seul le portugais est considéré comme langue, les langues africaines restant des « dialectes » (Langa et Chambale 2000, p. 219). Cependant, Radio-Mozambique, sur ses émetteurs régionaux, diffuse des programmes dans six ou sept langues africaines, continuant ainsi la pratique antérieure. La télévision nationale reste à la traîne : en 2005, elle n'offrait que quelques heures hebdomadaires en *changana*, langue du Sud, région de la capitale. Pourtant, selon le rapport ministériel de 2005 cité plus haut, à peine 40 % de la population a connaissance du portugais, plus de 90 % ayant une langue africaine comme langue maternelle.

Ainsi, dans le Mozambique démocratique (d'après les accords de Rome), les langues africaines ne reçoivent-elles pas plus d'attention qu'avant, peut-être même moins : si l'on compare le libellé de la Constitution de 2004 à celui de la Constitution antérieure (1990), on constate un retour en arrière, car cette dernière mentionnait le rôle possible des langues dans l'éducation et indiquait un engagement de l'État :

L'État valorise les langues nationales et promeut leur développement et leur utilisation croissante comme langues véhiculaires et dans l'éducation des citoyens. (Constitution de 1990, art. 5.2).

Éducation : du quantitatif au qualitatif

Conformément aux attentes de la population, à la philosophie et à la pratique constante du Frelimo, l'éducation tient une place primordiale dans la reconstruction. La priorité va à la réhabilitation des écoles primaires ainsi qu'à la formation de maîtres, avec pour objectif l'extension rapide de la couverture scolaire, vue comme un moyen d'intégrer l'ensemble des populations. Les individus sans diplôme mais qui avaient assumé des fonctions d'instituteurs, y compris dans les écoles de la Renamo, pouvaient, sous certaines conditions, être intégrés après avoir reçu une formation qualifiante⁴⁶. Initialement, l'optique était essentiellement quantitative et axée sur le court terme. Il s'agissait de revenir au plus tôt à la situation antérieure : en 1999, le taux de scolarisation atteignait 85 % alors qu'il n'était que de 54 % en 1994, mais en 1981,

46. En réalité, la mise en pratique de cette mesure, partie des accords de Rome, se heurta à des obstacles bureaucratiques qui en réduisirent considérablement la portée (observations personnelles, Manica, 1995).

avant le déclenchement de la guerre civile, il était déjà de 93 % (Plan stratégique d'Éducation 1999-2003, p. 9).

Ce n'est qu'à partir de la fin de la décennie 1990 que l'on se tourne vers une appréciation qualitative de l'éducation, sans toutefois qu'il y ait remise en cause des finalités d'un système éducatif orienté vers la formation de fonctionnaires, l'administration étant encore en phase d'expansion. Le système éducatif apparaît alors dispendieux sans être efficace : en 1995 ou 1996, moins de 25 % des enfants entrant dans le primaire achevaient le cycle (*Plano Estrategico da Educaçãõ* 1997-2001, p 6-7) et la qualité n'était pas au rendez-vous ; en 1998, à peine 42 % de la population était considéré comme alphabète, avec une prépondérance d'hommes (58 %) (*Recenseamento geral da populaçãõ*, d'après le site Internet de l'Instituto de Estatística).

Sous l'influence d'un courant de pensée formalisé dès la déclaration de l'UNESCO sur les droits de l'enfant (1953) qui affirme la supériorité cognitive de l'éducation en langue maternelle (ou dans une langue familière aux enfants), relayé discrètement au Mozambique par certains fonctionnaires éclairés du Ministère, ainsi que par des ONG éducatives et des experts internationaux, la question de la langue d'enseignement est enfin abordée. Citons notamment Conceição (1998)⁴⁷ :

La question de la langue est un facteur déterminant dans l'activité éducative [o processo de ensino-aprendizagem], (...) dans la mesure où la majorité des élèves mozambicains (...) parlent une langue maternelle différente de la langue d'enseignement.

Ensuite, la thèse selon laquelle le portugais est vecteur d'inégalités scolaires, fut popularisée dans un ouvrage qui eut à sa sortie un retentissement local (Dias 2002). Tout cela amena le Ministère à repenser le modèle éducatif, notamment la question de la langue d'enseignement ; certains bailleurs de fonds, dont la Banque mondiale, encouragèrent d'ailleurs le gouvernement à aller dans cette voie⁴⁸.

47. Référence communiquée par A. Dhorsan, que je remercie.

48. Dans le cas du Mozambique, l'idée communément répandue que les puissances étrangères agissent en sous-main pour maintenir les langues coloniales ne se vérifie pas : outre la Banque mondiale, l'Union européenne a financé (dès 1998) au moins un programme d'éducation bilingue et certaines ONG étrangères s'en font les défenseurs, voire les promoteurs. Nous n'avons pas, il est vrai, connaissance de la politique portugaise en la matière. Il n'est peut-être pas anodin, dans cette optique, que le Mozambique ait, dès cette date, rejoint le Commonwealth ;

Le programme expérimental d'enseignement bilingue

En 1997, le ministère de l'Éducation annonce un changement important dans les programmes de l'enseignement primaire, faisant une place aux langues et cultures africaines. Ce changement d'orientation était légitimé dans un texte officiel peu connu de la même année « Stratégie de mise en pratique du Programme culturel » qui inclut un appel à l'usage des langues africaines dans l'éducation (relevé et cité par Lopes 1998, p. 462).

D'une part, pour corriger la rigidité et le caractère inapproprié des programmes, il est introduit un contenu local, à raison de 20 % dans chaque matière, au titre des « capacités pour la vie » ; d'autre part, l'INDE (*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação*)⁴⁹, s'appuyant sur l'expérience pionnière du PEBIMO⁵⁰, avance, dans un séminaire, une stratégie éducative faisant place aux langues africaines. À côté du modèle monolingue en portugais, continuation du passé, deux autres sont proposés, à titre expérimental. Le premier propose un changement de code informel en autorisant le recours à la langue africaine à l'oral dans la classe pour expliquer ce que les élèves ne comprennent pas en portugais ; cela se faisait déjà spontanément mais c'était en principe interdit. Le deuxième établit une procédure d'éducation bilingue (EB) ; les langues maternelles, utilisées pour l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture, sont véhicules d'enseignement pendant les trois premières années, pour toutes les matières ; le portugais, introduit dès la première année à l'oral, devient langue d'enseignement à partir de la quatrième année, les langues africaines devenant, à leur tour, matières d'enseignement. Il s'agit là d'un modèle de transition sur cinq ans, basé sur la théorie du transfert vers L 2, c'est-à-dire, vers le portugais⁵¹, de la capacité acquise en L 1. L'EB n'est pas obligatoire et les parents sont

l'introduction des langues africaines peut aussi être reliée à un changement dans le poids respectif des partenaires extérieurs.

49. Fondé en 1978, l'INDE est chargé de la recherche en éducation, en particulier de la conception des programmes du primaire comme du secondaire.
50. Le PEBIMO (*Programa de Educação bilingue em Moçambique*) fut développé à titre expérimental dans deux régions du pays (voir BENSON 2001).
51. Sur la théorie du transfert, voir notamment CUMMINS 1991, cité par HOVENS 2002. L 2, langue seconde : cela suggérerait que le portugais n'est pas à proprement parler une langue étrangère ; en réalité, dans de nombreuses zones rurales, le portugais est bien langue étrangère pour les enfants qui n'y sont pratiquement jamais exposés hors de l'école.

libres de demander le transfert de leur enfant qui aurait été placé dans une classe bilingue, vers le modèle portugais monolingue.

Le programme couvre les seize langues retenues par le NELIMO dans son inventaire de 1998⁵² : ce sont sans doute les plus importantes démographiquement, même si leur sélection n'est pas exempte de critique (voir la carte).

Pour mettre en œuvre l'EB, un immense effort est nécessaire : les langues cibles doivent être développées, notamment sur les plans de la standardisation orthographique et de la terminologie ; des manuels doivent être rédigés, des enseignants, formés. Dans un pays aussi démuné que le Mozambique, les difficultés logistiques s'ajoutent au manque de moyens humains, financiers et techniques. L'engagement du ministère de l'Éducation est resté, selon toutes apparences, limité⁵³ et le programme n'a pu, finalement, se mettre en place dans des conditions acceptables que grâce à l'appui d'ONG, en particulier celle de *Progresso*, dans les provinces où celle-ci intervient⁵⁴. Ainsi s'explique le temps de latence (cinq ans) entre l'annonce du programme et le début de sa traduction concrète.

Les premières classes bilingues ont été ouvertes à la rentrée 2003, d'autres en 2004, dans vingt-deux écoles-pilotes situées dans des zones linguistiquement homogènes, qui se trouvent être des zones rurales. Chaque année voit l'ouverture d'un niveau supérieur, par « expansion verticale », et d'une nouvelle classe initiale dans chaque école. En 2005, l'EB touchait 4 200 élèves, dans trente-deux écoles (soit dix de plus qu'initialement, voir ci-après) – sur un effectif total dans le primaire estimé à presque trois millions d'enfants, répartis en quelque huit mille

52. Le NELIMO (*Nucleo de estudos das linguas moçambicanas*) est un centre de recherche de l'Université Eduardo Mondlane chargé des questions linguistiques ; une conférence initiale en 1988 avait dressé un premier inventaire des langues, mais sans avoir pu réaliser d'enquêtes de terrain extensives.

53. À la décharge de celui-ci, notons que la période a vu une extension considérable de la scolarisation primaire, ce qui a entraîné, de l'aveu même du Ministère, une détérioration de la qualité.

54. L'ONG *Progresso*, fondée aux débuts des années 1990 par d'anciens cadres du ministère de l'Éducation, appuie les structures officielles de l'Éducation dans les deux provinces de Cabo Delgado et de Niassa. *Progresso* a intégré l'EB dans son soutien, ce qui a bénéficié aux cinq langues retenues dans ces deux provinces, et, par extension, au Niassa, qui en partage certaines. L'intervention de *Progresso* est garante de qualité : cette organisation a reçu le prix de l'UNESCO pour l'Alphabétisation en 2005.

écoles⁵⁵. La rentrée 2006 devait voir l'introduction de l'EB dans la quatrième classe pour les écoles ayant commencé en 2003.

Sur le plan scolaire, le programme apparaît positif. Tous les rapports notent une participation accrue des élèves, qui contraste avec leur passivité lorsque l'enseignement était donné en portugais. Toutefois, pour une évaluation d'ensemble, il faut observer au moins un cycle complet, soit six ans, si ce n'est davantage, si l'on veut prendre en compte également l'intégration professionnelle et sociale des élèves à la sortie du cursus, paramètre particulièrement pertinent en l'espèce.

Les réactions

Enthousiasme de la population

D'une façon qui a pris de court les instances nationales, l'expérience a suscité l'enthousiasme des communautés concernées, qui ont véritablement porté le programme. À leur demande, l'expérience a été étendue. On y a ainsi introduit la langue *mwani* (non prévue) au Cabo-Delgado, et la langue *ndau* dans le nord de la province d'Inhambane (elle n'était prévue que pour Sofala et Manica) ; on a aussi intégré dix nouvelles écoles en 2004, sur initiative locale (faisant passer le total de vingt-deux à trente-deux)⁵⁶. Dans les deux cas, l'INDE a entériné ces demandes.

Malgré ses carences, le manque de livres en particulier, le programme est apprécié. On ne relève pas, contrairement aux craintes initiales, d'enfant retiré du modèle bilingue. Cela est peut-être dû à la connaissance diffuse qu'ont les Mozambicains des systèmes scolaires des pays voisins (Tanzanie, Malawi, Zimbabwe, Afrique du Sud), où les langues africaines ont depuis longtemps droit de cité. Mais nous pensons que les raisons principales de cette attitude résident dans la satisfaction d'une population dont les langues et les cultures n'avaient jamais été reconnues ; elles se sentent enfin parties prenantes du processus éducatif qui fait désormais appel à eux, en tant que porteurs de leurs langues et de leurs cultures, et leur permet d'interagir. De fait, comme nous avons pu le constater en 2003 en zone makondé au Cabo-Delgado, la participation

55. Chiffres communiqués par A. Dhorsan. Pour que la comparaison soit réellement pertinente, il faudrait que l'effectif soit limité aux trois premières classes, c'est-à-dire à celles qui correspondent à l'éducation bilingue. Même avec cette réserve, le pourcentage est infime.

56. A. Dhorsan, communication personnelle.

communautaire dans les écoles bilingues paraît plus prononcée que dans les écoles « monolingues⁵⁷ ».

Par ailleurs, il n'est pas impossible que l'EB, pour timide qu'elle soit, en soit venue à concrétiser, d'une certaine façon l'amorce d'une démocratie véritable⁵⁸, bien plus sans doute que la légalisation des partis politiques et la tenue d'élections multipartistes.

Réticences de l'élite

En revanche, cette expérience, pour limitée qu'elle soit, a déclenché des polémiques parmi l'élite citadine, dont il n'est pas nécessaire de dire qu'une grande part a fait sien le modèle assimilationniste. De fait, en contraste avec les pays voisins (Afrique du Sud, Zimbabwe), l'emploi des langues africaines au Mozambique paraît, dans les villes, limité à la sphère familiale et de nombreux parents se préoccupent peu de les transmettre à leurs enfants.

Les arguments avancés à l'encontre de l'EB ne sont pas toujours rationnels. La presse s'en fait souvent l'écho⁵⁹. Dans un opuscule publié en 1997, Armando Jorge Lopes, professeur à l'Université Eduardo Mondlane, spécialiste de la politique linguistique au Mozambique, soutient, avec trop d'insistance nous semble-t-il, que les Mozambicains dont le portugais est la langue maternelle ne devraient pas être obligés à être scolarisés en langue africaine⁶⁰; il conteste le modèle bilingue de l'INDE et se prononce en faveur d'un « bilinguisme initial », soit l'usage simultané des langues africaines et du portugais dès la première année. Il ne mentionne pas la question cruciale du passage à l'écrit. Or, sans garantie de l'écrit en langue africaine, cela n'est rien de plus que la reconnaissance de la possibilité du changement de code à l'oral. Même Dias, après avoir dénoncé les inégalités dues au portugais, se prononce en faveur de l'ajournement de toute expérience pratique jusqu'à ce que les conditions soient réunies. Elle suggère de développer d'abord les langues, par la création d'une « Académie des langues », – l'idée mériterait

57. Les radios privées qui, de façon croissante, émettent en langue africaine, ne s'y trompent pas.

58. Aucune enquête systématique auprès des parents et des communautés n'a été menée, à notre connaissance.

59. Notamment des lettres enflammées de Fatima Ribeiro dans *Noticias*.

60. Cela procède d'une lecture biaisée : outre qu'étudier dans une langue autre que la sienne est (et reste) la situation de la majorité des enfants mozambicains, jamais le programme n'a prétendu faire de l'enseignement en langues africaines une obligation.

certainement considération – mais surseoir à la mise en œuvre du programme, dans le contexte mozambicain actuel, s'apparenterait à en repousser aux calendes grecques tout début de concrétisation.

Le tout-portugais (à défaut du tout-anglais⁶¹) reste sans doute l'option de nombreux dirigeants et responsables, même parmi ceux qui s'intéressent aux questions éducatives. C'est à cette lumière que peut aussi se lire la faiblesse des moyens attribués à l'expérience d'EB, d'autant qu'au-delà du plan proprement éducatif, se profile, implicitement, pour certains du moins, des motivations politiques⁶². Ainsi que le remarque un observateur :

Il a existé et il existe toujours, dans les cercles politiques, une attitude consistant à confondre avec le tribalisme le développement des langues africaines et à considérer la question d'une autre politique linguistique comme une remise en question du projet d'unité nationale. (RONNING 1997, cité dans TAWIL et HARLEY 2004, p. 339).

Toutefois, lors d'une conférence internationale sur ce thème organisée à Maputo par l'ONG danoise Ibis en mars 2006, conférence qui était ouverte aux divers courants d'opinions, il est apparu que, dans son principe, l'enseignement en langues africaines était désormais admis de tous⁶³, même si des divergences demeuraient relativement aux modalités de sa mise en pratique, et il a été regretté que le Ministère n'ait pas délégué, à cette occasion, de représentant qualifiés.

Conclusion

L'éducation bilingue, comme révélateur des orientations du pays

Quatre ans après son introduction, la question du devenir du programme se pose avec acuité : sera-t-il maintenu à un stade expérimental, sera-t-il vulgarisé, ou supprimé ? Du fait de l'histoire particulière du pays,

-
61. Il a parfois été envisagé que l'anglais se substitue au portugais comme langue d'instruction, mais cela semble avoir été abandonné.
 62. La question est de savoir si l'enseignement bilingue souffre au même titre, ou de façon plus aiguë, du manque de moyens ; BALEGAMIRE *et alii* (2004) font état d'une plus grande difficulté de déboursement des fonds attribués au programme bilingue.
 63. Même des opposants « historiques » tels que Fatima Ribeiro en ont reconnu le bien-fondé.

le programme expérimental d'éducation bilingue est révélateur d'un conflit qui plonge ses racines dans l'histoire même de la construction de l'identité mozambicaine.

Des enjeux à longue portée

De façon générale, les choix éducatifs préfigurent le type de société à venir, du moins, la vision que le gouvernement du moment s'en fait. Deux aspects, en l'occurrence, paraissent déterminants, qui dépassent largement le côté proprement éducatif. D'abord, du point de vue de la politique linguistique, la généralisation éventuelle de l'éducation bilingue ne peut qu'entraîner une certaine officialisation des langues « nationales » et leur emploi dans d'autres domaines⁶⁴. Ensuite, en ce qui concerne le modèle éducatif, le souci d'adapter aux réalités locales le médium d'instruction et les contenus de l'enseignement débouche, s'il est mené jusqu'à son terme, sur une remise en cause du modèle éducatif eurocentré, dont l'école, comme entité séparée de la vie courante, est la pierre angulaire⁶⁵.

Il est évident, en effet, qu'à travers l'introduction des langues africaines à l'école, se profilent les questions de la construction nationale et de la reconnaissance à accorder aux différentes composantes de la nation, ainsi que celle de la pertinence d'un modèle éducatif importé dans un pays en développement. La société en a bien conscience, et ses réactions tranchées l'attestent, démontrant l'actualité de la dialectique entre assimilation et africanité, qui recouvre partiellement le dilemme entre démocratie nominale et démocratie réelle et participative.

Une stratégie prudente

Le ministère de l'Éducation a évité jusqu'à présent (2006) de prendre une position nette. Le Plan stratégique d'enseignement 2005-2009, qui devait s'appliquer à partir de la rentrée 2006, ne mentionne l'éducation bilingue que comme une partie du nouveau curriculum⁶⁶, sans

64. L'extension de leurs domaines d'usage ne pourra d'ailleurs avoir que des effets positifs sur l'EB elle-même. Selon CHIMBUTANA (2005, p. 176), la dévalorisation des langues africaines affecte négativement leur usage par les élèves, même dans les classes où le changement de code est autorisé.

65. Sur ce point, voir notamment DASEN et d'autres études in AKKARI (2004).

66. Le terme d'EB recouvrant dans ce document tant l'EB proprement dite que le changement de code informel à l'oral, cela ne constitue en aucune manière une promesse d'extension de l'EB. Le document, qui fait référence aux engagements

développement particulier et sans citer d'objectifs chiffrés (p. 21, 23). Mais cette stratégie prudente a ses limites : si effectivement l'expérience améliore la fonctionnalité du système éducatif, il paraît logique d'en envisager l'extension, le maintien du *statu quo* étant quasiment sans impact en termes d'effectifs. Toutefois, cela est compliqué par l'introduction prévue de l'anglais à partir de la sixième classe, qui peut se faire au détriment de la langue africaine.

On trouve peut-être une indication des intentions officielles dans le fait que la méthodologie d'enseignement bilingue a été mise au programme de la formation des maîtres dans les IMAP (centres de formation des enseignants primaires), dans le cadre de la refonte du système éducatif – mais cela, en soi, ne garantit pas l'utilisation des langues maternelles à l'école – ainsi que dans la création d'une licence d'enseignement des langues bantoues en 2005, à la Faculté de Lettres de l'Université Eduardo Mondlane.

Le facteur continental

Contrairement à la période antérieure, le débat ne peut plus être cantonné au plan national : l'aspect régional, voire continental, assume une importance croissante. L'EB s'inscrit désormais dans le discours « afrocentriste » ou « africaniste », du moins dans celui de la Renaissance africaine. Déjà la Déclaration d'Asmara, signée en 2000 par un groupe d'intellectuels représentatifs de tout le continent, proclame, de façon quelque peu grandiloquente, « le droit inaliénable » de chaque enfant africain à l'éducation dans sa langue. L'usage des langues africaines dans l'enseignement est aussi l'une des mesures clefs préconisées au titre de la concrétisation du Plan d'action linguistique pour l'Afrique de l'ACALAN (Académie des langues africaines) (Alexander 2005, p. 24), cela allant de concert avec « l'indigénisation » des contenus et le recours aux systèmes de connaissance autochtone, thème d'ailleurs véhiculé (en portugais) par une partie de l'intelligentsia mozambicaine⁶⁷. Dans les pays voisins, les langues africaines, déjà dotées de statut officiel, se voient réhabilitées

internationaux vers l'Éducation pour tous, semble revenir à une optique quantitative, accordant la priorité à la généralisation de la scolarisation primaire, en particulier celle des filles, ainsi qu'à la distribution de livres scolaires ; il peut être lu comme un argumentaire à l'intention des bailleurs de fonds, destiné à justifier des demandes de financement.

67. Voir par exemple le site de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (www.adeanet.org), ou celui de l'UNESCO.

comme langues d'instruction, l'Afrique du Sud assumant sur ce plan un rôle de leader⁶⁸.

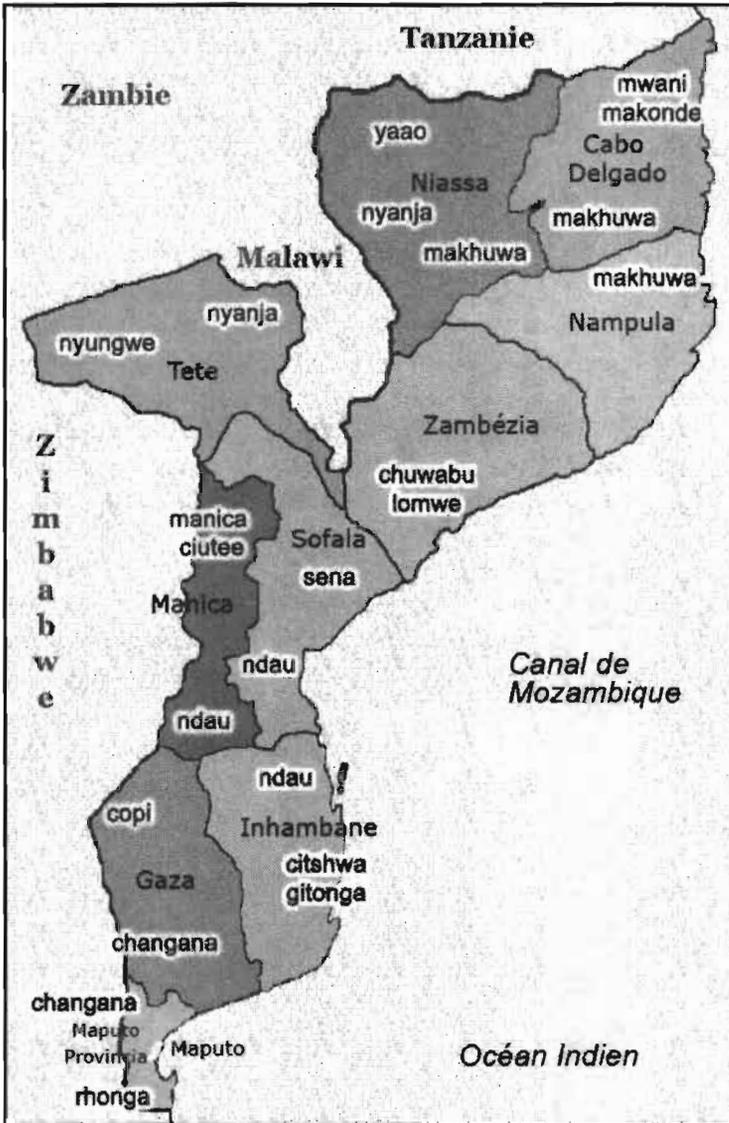
L'éducation bilingue, un acquis aux conséquences à longue portée

Trente ans après l'indépendance, la paix civile retrouvée, l'unité nationale faisant l'objet d'un consensus large, l'argument du risque de division par l'utilisation des langues africaines ne peut plus guère être invoqué. Par ailleurs, le Mozambique peut difficilement se dissocier du mouvement de revalorisation des cultures indigènes qui embrasse peu à peu l'ensemble du continent. Tout cela milite en faveur non seulement de la poursuite, mais de la pérennisation et de la généralisation de l'éducation bilingue.

Les choix éducatifs reflétant toujours l'évolution sociale, cette reconnaissance des langues et cultures locales, pour timide qu'elle soit, peut ainsi permettre au Mozambique indépendant d'accepter sa réalité plurielle, qui accorde à la composante africaine la place qui lui revient, aboutissant, après une vision univoque de la construction nationale, à un équilibre où chacun puisse se retrouver, favorisant ainsi une meilleure cohésion sociale⁶⁹. Il serait encourageant qu'un programme, modeste, d'introduction des langues africaines à l'école en ait été le vecteur.

68. Des personnels de l'INDE et de *Progresso* ont participé à des stages de l'ONG du Cap PRAESA, pionnière dans le domaine de l'éducation bilingue ; celle-ci devait organiser une formation au Mozambique début 2006.

69. Sur l'importance de la reconnaissance des cultures locales dans les situations post-conflits, voir TAWIL *et alii* (2004).



Carte des langues retenues pour l'EB dans chaque province (fond de carte de Jacques Leclerc, Aménagement linguistique, Université Laval, <http://www.tfq.ulaval.ca/>, repris par Sylvie GRAND'EURY)

Bibliographie

- ALEXANDER Neville, 2005, Implementing the Language Plan of Action for Africa, in ALEXANDER Neville (éd.), *The Intellectualisation of African Languages : the African Academy of Languages and the implementation of the Language Plan of Action for Africa*, Le Cap, Praesa, p. 21-26.
- ANONYME, 1981, *Eduardo Mondlane*, Paris, Présence Africaine, 174 p.
- BALEGAMIRE BAZILASHE Juvenal, DHORSAN Adelaïde et TEMBE Cristina, 2004, Curriculum reform, political change and reinforcement of national identity in Mozambique, in TAWIL Sobhi et HARLEY Alexandra (éd.), *Education, Conflict and Social Cohesion*, Genève, UNESCO.
- BAMGBOSE Ayo, 1991, *Language and the Nation : The Language question in sub-saharan Africa*, Edinburgh, Edinburgh University Press for the International African Institute, IX + 167 p.
- BENSON Carolyn, 2001, *Final Report on Bilingual Education*, Stockholm, Sida, 106 p.
- CAHEN Michel, 1987, Mozambique, la révolution imposée : Études sur douze ans d'indépendance, 1975-1987, Paris, L'Harmattan, 170 p.
- , 2000, L'État Nouveau et la diversification religieuse au Mozambique, 1930-1974 ; (1) Le résistant essor de la portugalisation catholique (1930-1961) ; (2) La portugalisation désespérée (1959-1974), *Cahiers d'études africaines* 158, XL-2, p. 309-349 et 159, XL-3, p. 551-592.
- CHIMBUTANA Feliciano, 2005, Práticas de ensino-aprendizagem do português na escola moçambicana : o caso de turmas bilingues, in MIRA MATEUS M. H. et PEREIRA L. T. (éd.), *Lingua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, Lisbonne, Colibri et CIDAC, p. 159-181.
- CHIMBUTANA Feliciano et STROUD Jan, (à paraître), *Educação bilingue em Moçambique*, Maputo.
- CONCEIÇÃO Rafael da, 1998, *Relatório das pesquisas antropológicas sobre a interação entre a cultura tradicional e a escola oficial, realizadas nas províncias de Nampula, Manica e Inhambane*, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane.
- COQUERY-VIDROVITCH Catherine, 1992, *Afrique noire : Permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 450 p.
- COUZENS Tim, 2003, *Murder at Morija*, Johannesburg, Random House, XXII + 474 p.

- CUMMINS Jim, 1991, Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children, in BIALYSTOK Ellen (éd.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 70-89.
- DASEN Pierre R., 2004, Éducation informelle et processus d'apprentissage, in AKKARI Abdeljalil et DASEN Pierre R. (éd.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, p. 23-52.
- DAVIDSON Basil A., 1995, *Africa in History: Themes and outlines*, Londres, Phoenix, XXIV + 425 p., 24 p. de planches.
- DAVIDSON Basil A., ISAACMAN Allen F. et PÉLISSIER René, 1987, La politique et le nationalisme en Afrique centrale et méridionale, 1919-1935, in UNESCO, *Histoire générale de l'Afrique*, vol. VII, L'Afrique sous domination coloniale : 1880-1935, Paris, UNESCO, p. 721-760.
- DEPARTAMENTO DE HISTORIA, Universidade Eduardo Mondlane, 1988, *Historia de Moçambique: Primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores, 200/300 - 1886*, Maputo, 160 p.
- DIAS, Hildizina Norberto, 2002, As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar : em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora, Maputo, Promedia, 306 p.
- GEFFRAY Christian, 1990, *La cause des armes au Mozambique: anthropologie d'une guerre civile*, Paris / Nairobi, Karthala / CREDU, 256 p.
- GOMEZ Miguel Buendia, 1999, *Educação moçambicana, historia de um processo: 1962-1984*, Maputo, Livraria Universitaria, 422 p.
- HOVENS Mart, 2002, Bilingual education in West Africa : Does it work ?, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 5, p. 249-266.
- INDE (Instituto nacional de desenvolvimento da educação), 1989, Seminario sobre a padronização da ortografia de linguas moçambicanas, INDE.
- , 1999, *Plano curricular do ensino basico*, INDE, 91 p.
- INE (Instituto nacional de estatísticas), 1997, *Anuário Estatístico: 1997*.
- , 1998, *II Recenseamento geral da população e habitação 1997: Resultados preliminares*.
- LAFON Michel, 2004, De la diversité linguistique en Afrique du Sud : Comment transformer un facteur de division en un outil de construction nationale ? in GUILLAUME Philippe, PÉJOUT Nicolas et WA WAKABWE-SEGATTI Aurélia (dir.), *L'Afrique du Sud, dix ans après, transition accomplie ?*, Paris, IFAS / Karthala, p. 215-247.

- , 2006, Linguistic diversity in South Africa : Will a historically divisive factor become a hallmark for transformation ?, *Cahiers de l'IFAS* 8, p. 142-170.
- , (à paraître), Início tímido da educação bilingue em Moçambique, in CHIMBUTANA Feliciano et STROUD Jan, *Educação bilingue em Moçambique*, Maputo.
- LANGA Juliette et CHAMBALE-MSHOTHOLA Sertorio, 2000, The status of Mozambican languages in Education, in PRAH K. K. (éd.), *Between Distinction and Extinction : The harmonization and standardization of African languages*, Le Cap, CASAS, p. 213-221.
- LEMONS Manuel Jorge C. de, 1991, Nos cem anos do tratado de delimitação de fronteiras 1891-1991, *Arquivo* (Boletim do Arquivo histórico de Moçambique) 9, p. 69-78.
- LINDER Adolphe, 2001, *Os suícos em Moçambique*, Introdução Gerhard Liesegang, tradução Joaquim Falé, Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique, 312 p., ill., cartes.
- LOPES Armando Jorge, 1998, The language situation in Mozambique, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19, 5-6, p. 440-486.
- , 1997, *Language Policy : Principles and problems*, Maputo, Livraria Universitaria, 68 p.
- MINED (Ministério da Educação), 1998, *Education Sector Strategic Plan 1997-2001*, Maputo.
- MINED (Ministério da Educação e Cultura), 2005, *Plano estrategico da Educação*, Maputo.
- MOZAMBIQUE, REPUBLICA DE, 1998, *Education Sector Strategic Plan 1997-2001*, Maputo.
- , 1999, *Plano curricular do Ensino basico*, Maputo, 91 p.
- , 2001, *Constituição*, Maputo.
- , 2005, *II Plano estrategico da Educação*, Maputo.
- MONDLANE Eduardo, 1979, *Mozambique, de la colonisation portugaise à la libération nationale*, Paris, L'Harmattan, 258 p.
- NEWITT Malyn D. D., 1995, *A History of Mozambique*, Bloomington, Indiana University Press, xxii + 679 p.
- NGUNGA, Armindo, 1999, Literacy campaigns in Mozambique : Why did they fail ?, *Language Matters* 30, p. 147-156.
- O'LAUGHLIN Bridget, 2000, Class and the customary : The ambiguous legacy of the Indigenato in Mozambique, *African Affairs* 99, p. 5-46.
- SMITH Allan K. et SMITH Gervase Clarence, 1985, Portuguese colonies and Madagascar, in OLIVER, R. et SANDERSON, G. N., *The*

- Cambridge History of Africa*, vol 6, Londres, Cambridge University Press, p. 493-538.
- STROUD Jan, 1999, Portuguese as ideology and politics in Mozambique : semiotic (re)constructions of a postcolony, in BLOMMAERT, Jan (éd.), *Language Ideological Debates*, Berlin / New York, Mouton, p. 343-380.
- TAWIL Sobhi et HARLEY Alexandra, 2004, Réforme des politiques éducatives dans les sociétés émergeant de conflits civils violents, in AKKARI Abdeljalil et DASEN Pierre R. (éd.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, p. 309-348.
- TAWIL Sobhi, HARLEY Alexandra et BRASLAVSKY Cecilia, 2004, *Education, Conflict and Social Cohesion*, Paris, UNESCO International Bureau of Education. VII, 433
- Universidade Eduardo Mondlane, Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas, 1989, *Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*, Maputo, NELIMO, 171 p.
- VELOSO Maria Teresa, 2002, Becoming literate in Mozambique : the early stages in Sena (Cisena) and Shangaan (Xichangana), *Perspectives in Education*, Special issue 20, 1.

Une recherche-action en éducation multilingue au Burkina Faso

Norbert NIKIÈMA¹

Le présent article rend compte d'une expérience d'éducation multilingue menée ces dix dernières années au Burkina Faso dans le cadre de la coopération entre le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA) et l'ONG Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) ; il expose les stratégies utilisées, les défis relevés, les résultats obtenus et évoque les perspectives de sa capitalisation par sa généralisation dans les écoles publiques et privées.

Aspects du contexte sociolinguistique et éducatif burkinabè

Contexte sociolinguistique

Le Burkina a une population totale estimée d'environ douze millions d'habitants. Le français est la langue officielle. Les 59 autres langues, dites « nationales » sont réparties de la façon suivante :

<i>Familles de langues</i>	GUR	MANDEN	OUEST-ATLANTIQUE KRU NILO-SAHARIEN
<i>Pourcentage de langues dans la famille</i>	60 %	20 %	20 %

Quatorze langues nationales regroupent 90 % de la population totale. Le français compte de 11 à 17 % de locuteurs répartis dans tout le pays, surtout dans les villes. Quatre langues à elles seules couvrent plus de

1. Professeur à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso), spécialiste de la langue *moore*.

68 % de la population. Le tableau ci-dessous donne, pour chacune de ces langues, le pourcentage de la population totale qui les parle, ainsi que le nombre de régions et de provinces où elles sont majoritaires.

Langue	% Population totale	Dominance de la langue	
		% de Régions	% de Provinces
<i>moore</i>	50,04 %	7/13	16/45
<i>fulfulde</i>	9,72 %	1/13	4/45
<i>gulmancema</i>	5,76 %	1/13	5/45
<i>jula</i>	2,64 %		7/45

Sources : Kedrebeogo (1998, 2004) ; Kano (1993) ; INSD (*s.d.*)

Ces pourcentages de locuteurs ont été obtenus sur la base des réponses à la question suivante « Quelle langue parlez-vous en famille ? », posée lors du recensement de la population en 1985. Cette question défavorisait le *jula*, essentiellement utilisé comme *lingua franca* dans le sud-ouest du pays, qui est une zone de grande hétérogénéité linguistique. Le taux de francophonie est également très bas du fait du critère utilisé. L'estimation donnée se fonde en effet sur le taux d'instruction, et sur la proportion d'alphabétisés en français et en langues nationales.

Situation de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation

Les langues nationales sont utilisées pour l'alphabétisation des adultes depuis les années 1960, d'abord par le privé (Églises catholique et protestantes, associations) puis par les structures officielles à partir de 1974 avec la création de l'Office national pour l'éducation permanente et l'alphabétisation fonctionnelle et sélective (ONEPAFS). Présentement, vingt-deux langues nationales sont utilisées comme langues d'alphabétisation.

Officiellement, les langues nationales ne sont pas utilisées à l'école ni dans le système d'éducation formelle comme médiums d'enseignement. On note cependant la possibilité offerte, depuis 1991, de choisir l'une des trois langues nationales de grande communication (*moore, fulfulde, jula*) pour une épreuve facultative au baccalauréat. Mais ces langues ne faisaient pas l'objet d'enseignement. Depuis 2002, on offre des cours de transcription de ces langues au secondaire (en seconde, première et terminale) dans quelques établissements publics de Ouagadougou (la capitale) et de Bobo-Dioulasso (deuxième ville du pays).

Défis du système éducatif formel burkinabè et tentative de recours à l'approche bilingue

Plusieurs études ont mis à nu les carences de l'éducation au Burkina Faso. Dès 1974, une étude de la Direction des études et de la planification, consignée dans un rapport connu sous le titre de « dossier initial », constatait que le système éducatif était peu performant : « 34 % des garçons et 42 % des filles tombent dans l'analphabétisme de retour ; pour mille élèves inscrits au CP 1, seulement dix-sept seront titulaires du baccalauréat treize années plus tard »².

Vingt ans après, on constate que, si le taux brut de scolarisation était passé de 16 % en 1983 à 31,8 % en 1994, il restait très bas, et que, surtout, les performances du système sont sans commune mesure avec les efforts financiers et les attentes. Les États généraux de l'Éducation (1994) font observer à propos de l'éducation de base formelle (l'école primaire) que « le rendement interne du système est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé, car on note un faible taux de promotion et de forts taux de redoublements, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle » (p. 25). Selon le document *Éducation de base pour tous au Burkina Faso*, « en considérant qu'un élève a droit à deux redoublements dans sa scolarité mais pour des années d'études différentes, on constate que la durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle est de 12,2 années contre normalement 6, et le ratio *input/output* n'est que de 26,5 %. Sur 1 000 élèves inscrits au CP 1, seulement 205 élèves arrivent au CM 2 en six années, c'est-à-dire, sans redoubler, et 599 en huit années » (p. 8).

La recherche de solutions à ces tares avait conduit le gouvernement à entreprendre une réforme de l'éducation dont la mise en œuvre a commencé en 1979. Cette réforme a cependant été arrêtée en 1984 sous le régime révolutionnaire.

Le contexte particulier créé par la tentative avortée de réforme de l'éducation (1979-1984)

L'une des innovations importantes de la tentative de réforme a été l'expérimentation de l'utilisation, comme médiums d'enseignement, des trois principales langues nationales (le *jula*, le *fulfulde*, et le *moore*) dans les écoles expérimentales retenues³. C'était la première fois qu'il était question d'utiliser les langues nationales dans le système d'éducation

2. Cf. *Dossier initial de la réforme de l'Éducation*, p. 37.

3. Leur nombre approchait des 120 au moment de l'interruption de l'expérience.

formelle. Mais alors que la décision de mener l'alphabétisation dans les langues nationales a été généralement acceptée, tacitement, comme allant de soi⁴, celle d'expérimenter l'utilisation de langues nationales dans le système formel a déchaîné les passions et rencontré une forte résistance, plus explicitement exprimée par la classe francophone. Parmi les objections et les craintes exprimées avec plus ou moins de force, on mentionnera les suivantes⁵:

- on émet des doutes sur la capacité des langues nationales à servir de médiums d'enseignement de disciplines telles que les mathématiques et les sciences ;
- il est sûr que l'utilisation des langues nationales gênerait l'apprentissage ou la bonne maîtrise du français, d'autant plus que le temps consacré au français serait réduit ;
- un enseignement dans les langues nationales ne pourrait être qu'un enseignement au rabais ; on en voulait pour preuve l'attitude de certains hauts responsables de l'éducation de l'époque, qui retirèrent leurs enfants pour les mettre à l'abri de l'expérimentation⁶ ;
- les trois langues retenues seraient pour beaucoup d'enfants aussi étrangères que ne l'est, pour tous, le français ; le nombre élevé de langues nationales excluant qu'on puisse les utiliser toutes à l'école, autant n'utiliser que le français ;
- l'enseignement dans les langues nationales serait trop coûteux.

Dans ce contexte, l'arrêt de la réforme a été accueilli avec soulagement par ceux qui la caractérisaient volontiers de « réforme-assassinat dont la déraison et la méchanceté n'avaient d'égaux que la perte de milliers d'enfants innocents » (Ilboudo K. E. 1984, p. 21).

L'interruption de la réforme a créé une situation de confusion, voire de désarroi et de psychose chez les parents d'élèves et chez les élèves des écoles expérimentales, qui se sont sentis quelque peu piégés sinon abusés. Par ailleurs, la réforme ayant été interrompue alors que les premiers élèves « cobayes » étaient en cinquième année (CM 1), il n'a pas été possible de fournir des preuves concrètes de l'efficacité de l'utilisation

4. Cela ne signifie pas que tout le monde en voyait l'utilité.

5. Voir NIKIËMA (2000a) pour une synthèse des principales réactions. Des objections du même genre ont été signalées par HAZOUMÉ (2005).

6. Ainsi, un haut responsable de l'éducation retira ses enfants de l'école pour qu'ils ne soient pas dans un établissement expérimental. D'autres prévenaient leurs amis pour qu'ils déplacent les leurs lorsqu'ils avaient connaissance des lieux d'implantation de nouvelles écoles expérimentales.

des langues nationales à l'école, comme l'aurait été le taux de réussite au certificat d'études primaires (CEP) l'année suivante⁷.

C'est avec ce lourd passif que l'expérience d'éducation bilingue décrite ici a néanmoins été entreprise en 1994 ; car, malgré la situation évoquée ci-dessus, les États généraux de l'Éducation (1994) ont réaffirmé l'opportunité d'une utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle, et même recommandé l'officialisation des trois langues nationales de grande communication aux côtés du français.

L'expérimentation de l'éducation bilingue dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO

L'expérience d'éducation bilingue décrite ici le sera sous son aspect de programme de recherche-action mis en œuvre par l'ONG suisse OSEO dans le cadre de sa coopération avec le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA)⁸. Elle a connu trois phases principales que nous présenterons successivement, en évoquant à chaque fois les défis, les leçons tirées et les potentialités enregistrées, ainsi que les ajustements opérés en conséquence dans le programme.

La première phase (1994-1998)

La phase pilote (1994-1998) cherchait à mettre au point une formule de « scolarisation bilingue accélérée » pour des enfants qui avaient dépassé l'âge de recrutement à l'école (neuf ans et plus) en exploitant un instrument développé quelques années auparavant. En effet, de 1991 à 1993, une équipe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs dirigée par l'auteur avait mis au point et expérimenté auprès des membres adultes alphabétisés d'une association villageoise du département de Loubila,

-
7. Il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'étude sur ce que sont devenus les élèves des écoles expérimentales, notamment ceux de cinquième année.
 8. Il y a eu d'autres innovations éducatives expérimentées après 1994, qui utilisaient les langues nationales du milieu pendant les premières années, comme les « écoles satellites » implantées par l'UNICEF en partenariat avec le MEBA, les « écoles communautaires » parrainées par *Save the Children* et les « écoles *banmanuara* » de l'association *tin-tua* en région de langue *gulfance*. Voir Kibora *et al.* (1999) pour des informations sur les écoles communautaires, Batiana (2003) et Napon (2003) pour les écoles satellites, Ouoba (2003) pour les écoles *banmanuara*, et Napon *et al.* (2002) pour une étude comparative des diverses innovations.

situé à une vingtaine de kilomètres à l'est de Ouagadougou et dénommée *Manegdbzânga*, une méthode d'apprentissage /enseignement de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales, appelée « méthode ALFAA ». A l'issue de la formation, les apprenants avaient atteint un niveau de français que des évaluateurs indépendants ont assimilé au niveau du cours moyen⁹. Le succès de la méthode, qui a justifié son utilisation dans plusieurs provinces de langue *moore* et son adaptation par la suite à trois autres langues du Burkina (*jula*, *fulfulde*, *lyele*), a poussé l'association à demander son application aux enfants non scolarisés de neuf ans ou plus, qui sont « trop âgés » au regard des textes en vigueur pour être recrutés à l'école mais « trop jeunes » pour fréquenter les centres d'alphabétisation des adultes.

C'est alors que l'idée est venue de proposer à l'association un projet de scolarisation bilingue en langue nationale du milieu et en français. Afin de combler le retard accusé par ces enfants et compte tenu du fait qu'ils étaient psychologiquement plus mûrs, l'option a été prise d'essayer une scolarisation en quatre ans au lieu des six qui sont de règle. L'OSEO, ONG avec laquelle *Manegdbzânga* entretenait des relations de coopération, a tout de suite accepté d'accompagner l'association et de soutenir financièrement la réalisation du projet. Après une action de sensibilisation et de négociation, deux villages (Goué et Nomgana, dans le département de Loumbila, province d'Oubritenga) se sont portés volontaires et cinquante-cinq enfants ont été recrutés. Comme apport personnel au projet, l'association devait assurer l'alphabétisation de ces enfants en *moore* avant le début de l'année scolaire. C'est ainsi que s'est présentée l'occasion rêvée de reprendre l'expérimentation de l'enseignement bilingue, interrompue depuis la réforme, mais cette fois-ci en dehors du système scolaire et à titre privé.

Objectifs du projet

Il s'agissait, concrètement, d'amener cinquante-cinq enfants non scolarisés âgés de neuf à quatorze ans (25 à Goué et 30 à Nomgana) à acquérir en quatre ans tous les savoirs et savoir-faire proposés à l'école primaire, en utilisant la langue du milieu (en l'occurrence leur langue maternelle, le *moore*) en complémentarité avec le français, et de les préparer à passer les épreuves du certificat d'études primaires (CEP) avec leurs pairs entrés à l'école deux ans plus tôt. Le projet se préoccupait

9. Cinquième et sixième années de l'école primaire.

aussi de réconcilier l'école avec le milieu, et d'en éviter le caractère « aliénant » dénoncé par le *Dossier initial*.

Préoccupations pédagogiques et options stratégiques

Les promoteurs du projet devaient régler deux questions importantes. D'abord, comment organiser les enseignements pour faire passer le contenu des six ans de l'école classique en quatre ans et comment assurer l'équivalence et la comparabilité des contenus ?

L'organisation de la formation avait prévu, qu'à l'issue des deux premières années, les apprenants devaient :

- avoir acquis dans la langue du milieu tout le contenu des programmes et l'ensemble des savoirs et des savoir-faire offerts à l'école primaire jusqu'au niveau du cours élémentaire deuxième année (CE 2) ;
- avoir acquis dans le même temps suffisamment de français pour pouvoir poursuivre la formation du cours moyen (CM) en français et utiliser les mêmes documents que l'école classique pour atteindre le niveau du CM 2 afin de passer le certificat d'études primaires (CEP) avec leurs pairs au bout de la quatrième année.

Concrètement, afin de garantir la comparabilité des contenus et des niveaux, les documents utilisés au cours élémentaire pour les apprentissages en calcul, histoire, géographie, éducation civique et morale, ont été traduits en *moore*. Une grammaire du *moore* en *moore* a également été utilisée. Pour ce qui est du français, il était enseigné selon la méthode ALFAA, expérimentée initialement auprès des adultes membres de l'association *Manegdbzânga*, mais adaptée aux enfants.

La deuxième question concernait les enseignants. Le projet a recruté au village deux jeunes diplômés sans emploi qui avaient, l'un, le niveau de seconde (il s'agissait d'une jeune fille) et l'autre, (un garçon) le niveau de terminale des lycées et collèges¹⁰. Aucun des deux n'avait l'expérience de l'enseignement et aucun n'était même capable d'écrire dans une langue nationale quelconque. Ils ont donc reçu, avant le début des cours, une formation à la transcription et à la lecture du *moore* ainsi qu'une formation à l'enseignement des disciplines. Pendant l'année scolaire, ils ont bénéficié de l'appui technique d'un conseiller pédagogique et d'une institutrice certifiée du primaire, tous deux en service à

10. Il n'est cependant pas titulaire du baccalauréat.

l'Institut national d'Alphabétisation, qui assuraient un suivi régulier de l'expérimentation (une visite de classe par mois).

Fondements théoriques de l'approche et hypothèses de travail

L'hypothèse de travail était que la connaissance d'une langue nationale et l'utilisation des acquis de l'alphabétisation dans cette langue facilitent de manière significative l'acquisition des compétences visées par l'école. Cette hypothèse se fonde sur les travaux de Cummins (1979, 1984) selon lesquels l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle) facilitent la tâche d'acquisition des mêmes compétences dans la langue 2 dans les situations de bilinguisme. Dans le cadre du programme expérimental, les indicateurs et les critères d'évaluation du succès seraient :

- le raccourcissement significatif du temps « normal » des apprentissages, ramené ici à quatre ans au lieu des six requis dans le système classique ;
- la comparabilité de la qualité et du niveau des compétences acquises en fin de programme avec la qualité et le niveau atteints à l'école classique.

Les enfants bénéficiant du système expérimental devraient pouvoir passer avec succès les mêmes épreuves que leurs pairs de même niveau évoluant dans le système classique standard.

Les dimensions « production » et « culture »

Afin d'élever le niveau de pertinence de l'école, il y a été introduit des activités de production, à savoir l'élevage de petits ruminants et de volaille, ainsi que la culture de haricots et d'arachides. Les villageois de la région pratiquant souvent l'embouche, il a été demandé que chaque enfant « achète » un mouton ou une chèvre à son père et l'entretienne en vue de le revendre plus tard. À défaut de petit bétail, on pouvait se contenter de poulets. Dans tous les cas, l'élève devait déterminer si, en fin d'opération, il avait réalisé un bénéfice quelconque (une fois pris en compte tous les paramètres de coût).

Les parents ont également été invités à mettre des champs à la disposition de leurs enfants pour qu'ils puissent pratiquer la culture des haricots et de l'arachide. L'embouche, comme les cultures maraîchères, sont des activités courantes et quotidiennes dans le milieu villageois où les écoles expérimentales ont été implantées.

Enfin, le programme a introduit dans les curricula les chants, danses, contes et autres produits culturels du milieu. Les parents d'élèves ont été invités à s'organiser pour animer cet aspect du programme, en apprenant aux enfants à danser ou à jouer des instruments de musique du terroir, en intervenant en classe pour animer les contes, devinettes et autres¹¹.

Résultats de la première phase

Nous présenterons d'abord les résultats obtenus à mi-parcours (début de la troisième année) puis les résultats finaux, lors du certificat d'études primaires (CEP).

A. Résultats à mi-parcours

Pour pouvoir comparer le niveau des élèves des deux écoles expérimentales à celui des élèves des écoles classiques avoisinantes au début de la troisième année (CM 1), il a été demandé à l'inspectrice de la circonscription dont relèvent les écoles expérimentales de Nomgana et de Goué (Inspection n° 2 de Ziniaré) de faire élaborer des épreuves du niveau CM 1 qui seraient administrées aussi bien aux cinquante-cinq élèves de Nomgana et de Goué qu'à ceux des écoles primaires avoisinantes des villages de Loumbila, Donsé, et Nomgana.

Résultats du test comparatif (début décembre 1996)

	nombre d'élèves évalués	nombre de ceux qui ont eu la moyenne	pourcentage de ceux qui ont eu la moyenne	fourchette des notes supér. à la moyenne	fourchette des notes infér. à la moyenne
Nomgana	30	23	76,5	5-8,6	3,4-4,9
Goué	25	17	68	5-8,8	1,6-4,6
Loumbila	29	1	3,5	5-5	1,5-4,8
Donsé A	42	18	43	5-7,5	2-4,9
Donsé B	40	8	20	5-6,8	1,7-4,8
Nomgana	44	18	40	5,2-7,6	1,9-4,9

En grisé, sont donnés les résultats des centres expérimentaux des écoles bilingues de Nomgana et Goué.

11. Par la suite, on a fait de l'acceptation par les parents de cette forme de participation, l'une des conditions pour pouvoir ouvrir une école bilingue.

Les épreuves avaient été choisies par l'inspectrice, administrées et corrigées au même moment par les maîtres désignés par elle. Les épreuves retenues portaient sur les matières suivantes : français (dictée et questions, lecture-compréhension), calcul, sciences d'observation, histoire, géographie.

L'examen des résultats comparatifs obtenus, tels qu'ils sont présentés dans le tableau ci-dessus, fait donc apparaître que, contrairement à ce qu'on aurait pu craindre, les élèves des écoles expérimentales¹² étaient loin d'être « derrière » ceux de l'école classique, bien que les épreuves aient toutes été administrées en français, par des maîtres étrangers à l'école, et corrigées par eux.

B. Résultats au certificat d'études primaires (CEP)¹³

Les résultats les plus attendus étaient évidemment ceux du certificat d'études primaires (CEP) ; organisé au niveau national, il permet d'acquérir, à la fin du cycle primaire, le premier diplôme du système d'éducation formelle. Les résultats obtenus par les élèves des écoles bilingues expérimentales présentés au CEP en juin 1998, à la fin de leur quatrième année, sont regroupés dans le tableau ci-dessous. Nous donnons également, à titre comparatif, les taux de succès des écoles classiques du public relevant de Ziniaré II, circonscription dont relèvent les écoles bilingues expérimentales, ainsi que le taux national de succès au CEP en 1998 (ligne « Burkina »).

Résultats au CEP de juin 1998

				Pourcentage admis		
Écoles expérimentales	Présentés	Filles	27			
		Garçons	26			
	Admis	Filles	12	Filles	44,5	
		Garçons	16	Garçons	61,5	
				52,8		
Ziniaré II					47,1	
Burkina					42	

12. Leurs pairs des écoles classiques les traitaient, en se moquant d'eux, de *bantaar kamba*, « enfants de l'alphabétisation bantaré ».

13. Les résultats académiques par année d'étude sont présentés dans NIKIEMA 2000b.

Au Burkina, l'obtention d'une bourse ou d'une aide du gouvernement pour la poursuite des études après le primaire est conditionnée par l'âge et par le succès à un concours appelé « entrée en sixième ». Pour l'année scolaire concernée, la sélection s'est faite sur la base du nombre de points obtenus au certificat. Cinq des lauréats (trois garçons et deux filles) ont été reçus à l'entrée en sixième après une autorisation exceptionnelle du ministre de l'Enseignement de base¹⁴.

C. Autres résultats

Comme autres résultats de l'éducation bilingue, on peut citer ceux qui ont été obtenus en production, notamment en élevage et en jardinage. Des résultats encourageants ont également été atteints dans le domaine culturel (bonne maîtrise de chants, de danses, de contes, de proverbes, d'instruments de musique, etc.). L'implication des parents d'élèves et leur participation effective à l'enseignement des volets culturels et de production constitue un autre acquis des écoles expérimentales pilotes. Le tableau ci-dessous donne à titre indicatif les bénéfices obtenus en trois mois et demi par cette première promotion d'élèves des deux classes bilingues de Nomgana et de Goué, grâce à l'élevage de moutons.

Résultats de l'élevage expérimental

	<i>nombre de moutons</i>	<i>prix de revient</i>	<i>prix de vente</i>	<i>bénéfice brut</i>
Nomgana	30	225 000	356 000	132 000
Goué	25	187 000	289 000	102 000
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>412 000</i>	<i>645 000</i>	<i>233 000</i>

Leçons tirées et espoirs suscités

Ces résultats surprenants ont forcé l'admiration de tous les observateurs¹⁵. Compte tenu des défis de l'éducation évoqués plus haut et des

14. Cette autorisation était nécessaire du fait que les enfants ne provenaient pas d'un établissement reconnu et, surtout, que, par ailleurs, il est exigé des candidats une scolarité d'*au moins cinq ans* pour pouvoir se présenter à l'entrée en sixième, condition qui ne pouvait être remplie par ces enfants, dont la scolarité a duré exactement quatre ans.
15. Quatorze anciens élèves des écoles expérimentales de Goué et de Nomgana ont pu redoubler dans des écoles classiques. Douze sur les quatorze ont été

débats les plus contradictoires qui avaient été menés sur la réforme de 1979-1984, tout particulièrement à propos de l'utilisation des langues nationales à l'école, on peut tirer les enseignements suivants de cette première expérimentation :

- il est possible d'acquérir les connaissances essentielles de l'école classique en calcul, en sciences d'observation, en histoire, en géographie, etc., grâce à un enseignement en langues nationales ; en d'autres termes, une langue nationale correctement instrumentalisée peut être un véhicule efficace d'enseignement, même dans le système formel ;
- l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul écrit, connaissance du milieu...) peut se faire directement dans les langues nationales, avant (ou parallèlement à) l'acquisition ou la bonne maîtrise du français ;
- il n'y a pas de preuves que la maîtrise du français, tant en troisième année qu'à la fin de la formation (fin du CM 2), ait particulièrement souffert de l'utilisation d'une langue nationale pendant deux ans, ou du raccourcissement de la scolarité de deux années. En fait, la langue nationale du milieu, bien utilisée, facilite plutôt qu'elle n'entrave l'apprentissage du français ;
- les élèves sont capables de très bonnes performances lorsqu'on utilise une langue qu'ils connaissent et les compétences bien maîtrisées en langue nationale sont plus facilement transférées en français ;
- l'économie en temps (deux ans) n'a pas eu d'impact négatif sur le niveau général atteint ni sur les performances des enfants par rapport à ceux de l'école classique. Il est donc possible de réduire la durée de la scolarité et le nombre d'années d'école d'un titulaire du certificat si l'on passe par une langue maîtrisée par l'élève ;
- par conséquent, l'utilisation des langues nationales dans l'éducation peut contribuer à améliorer l'efficacité interne et externe, améliorer le rapport coût-efficacité et donc réduire le coût de l'éducation ;
- un enseignement qui commence par, ou qui s'appuie sur les langues nationales n'est donc pas intrinsèquement un enseignement au rabais ;
- les parents n'ont rien à craindre de l'emploi des langues nationales à l'école, bien au contraire.

Certains des élèves titulaires du certificat ont pu poursuivre des études dans le collège d'enseignement général du département, ce qui indique qu'il est possible d'établir des passerelles entre l'éducation non formelle, jusque-là peu valorisante, et l'éducation formelle.

admis au CEP en 1999. Cela porte à quarante (soit un peu plus des trois quarts ; 28 en 1998 + 12 en 1999) le nombre total d'élèves des écoles expérimentales qui ont obtenu le CEP au bout de cinq ans.

Mais ces résultats encourageants ne sont pas suffisants pour démontrer de façon irréfutable l'efficacité de l'approche bilingue. En effet, elle peut être due à un ensemble de facteurs dont le plus important n'est pas forcément l'utilisation de la langue du milieu, comme l'ont fait valoir certains sceptiques. Au nombre de ces cofacteurs on citera la maturité supérieure des élèves, d'un âge nettement plus élevé, qui permet une meilleure assimilation des connaissances ; les effectifs d'élèves relativement réduits ; l'encadrement rapproché dont ont bénéficié les maîtres ; le contexte exceptionnel du village de Nomgana, qui se distingue par le fort taux d'alphabétisation de ses habitants, la forte capitalisation des acquis de l'alphabétisation et la forte mobilisation en faveur de développement, avec le soutien de partenaires étrangers. Les parents très alphabétisés ont pu jouer un rôle déterminant dans le succès des enfants, ce qui ne serait pas nécessairement le cas ailleurs¹⁶.

Même si l'on devait concéder au facteur linguistique un rôle important, on ne peut négliger le fait que la langue nationale choisie ait été le *moore*, qui, parmi les langues nationales, bénéficie de la meilleure description et qui est le mieux outillée techniquement (cf. Nikiéma 2003)¹⁷. Aurait-on atteint des résultats équivalents avec des langues minoritaires moins bien loties ?

Il était donc nécessaire de poursuivre l'expérimentation afin de mieux évaluer les paramètres qui déterminent le succès. Ce fut l'objectif de la deuxième phase.

La deuxième phase de l'expérimentation (1998-2001)

Cette nouvelle phase d'expérimentation est marquée par des changements et des aménagements importants sur les plans institutionnel, pédagogique et organisationnel.

Les changements au niveau institutionnel

Au plan institutionnel, la deuxième phase est marquée par l'implication plus nette et plus officielle du ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA), facilitée par l'adoption, en 1996, de la loi d'orientation de l'Éducation qui donne une base légale à

16. On a fait valoir également que le représentant de l'OSEO/Burkina était originaire de ce village, ce qui n'aurait pas été un atout négligeable.

17. On a aussi fait remarquer que tous les membres de l'équipe des promoteurs de l'expérimentation étaient des locuteurs natifs de *moore*.

l'approche bilingue dans le système éducatif formel, en stipulant que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales ». Ainsi, le MEBA renouvelle en 1998 sa convention de coopération avec l'OSEO et autorise, dans ce cadre, la transformation de quelques écoles publiques en écoles bilingues pour servir d'écoles pilotes. Les maîtres de ces écoles sont mis à la disposition du projet, mais restent pris en charge par l'État.

Cette phase a également bénéficié de l'engagement d'autres partenaires techniques et financiers en plus de l'OSEO, à savoir l'ambassade des Pays-Bas et l'ONG INTERMON-OXFAM, qui ont parrainé des écoles bilingues dans leurs zones d'intervention au Burkina. Il y a eu également la décision d'un promoteur d'école privée de transformer son établissement en école bilingue dès la première année. Grâce à ces divers soutiens institutionnels, le projet a connu un important développement et cette deuxième phase, en 2000, a concerné vingt et une écoles, six langues nationales et un effectif de 1 825 élèves.

Les changements au niveau pédagogique

En plus de la révision des supports didactiques et de l'exploitation pédagogique des divers enseignements tirés de la première expérimentation, cette phase a été marquée, au plan pédagogique, par les développements suivants :

A. Intégration de l'alphabétisation initiale des élèves

L'intégration de l'alphabétisation initiale des enfants dans le cycle de formation s'imposait pour mieux assurer l'agencement de l'alphabétisation avec le reste du programme. Cela s'est révélé d'autant plus nécessaire qu'il n'existait pas à l'époque de méthode d'alphabétisation en langues nationales des jeunes de moins de quinze ans. Les méthodes existantes, qui avaient été appliquées par *Manegdbzânga* aux enfants de la première phase pilote, étaient conçues pour des adultes (quinze ans et plus). Par ailleurs, il a été noté que les élèves qui avaient eu des performances médiocres tant à Nomgana qu'à Goué, étaient systématiquement ceux qui n'avaient pas reçu de bases suffisantes lors de leur alphabétisation initiale en *moore*, préalablement à leur recrutement pour l'expérimentation. Tout semble indiquer que les bons résultats obtenus à l'issue de l'alphabétisation initiale sont déterminants pour les succès ultérieurs et qu'une alphabétisation initiale mal réussie se rattrape très difficilement. Il

fallait donc que l'alphabétisation initiale soit correctement maîtrisée par le programme.

B. Maintien de la langue nationale dans tout le cycle scolaire

L'utilisation d'une langue nationale que l'enfant ne maîtrise pas ou l'abandon total de la langue nationale à mi-parcours de la scolarité favorisent le *bilinguisme soustractif*, c'est-à-dire, un « état de bilinguisme¹⁸ dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle ». Or, il est reconnu que « les résultats négatifs de programmes bilingues, à savoir, QI plus bas, performances plus faibles dans les tests de langue, etc., ont été enregistrés principalement dans les programmes de bilinguisme soustractif » (Romaine 1995, p. 246). L'interruption de l'utilisation de la langue nationale à partir de la troisième année, lors de la première phase de l'expérimentation, allait donc à l'encontre du type de bilinguisme recherché par le programme, à savoir un *bilinguisme additif*, « état de bilinguisme dans lequel l'enfant développ[e] ses deux langues de façon équilibrée et [peut], à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif » (Hamers et Blanc 1983, p. 447). Les psychopédagogues s'accordent à dire, sur la base de recherches menées à travers le monde, que le bilinguisme additif est le type d'expérience bilingue le plus profitable à l'enfant : « la plupart des résultats positifs du bilinguisme [...] ont été obtenus dans ce type de contexte d'acquisition » (Romaine 1995, p. 246). Dalgalian (2000, p. 77) confirme que « les fonctions cognitives et les résultats scolaires sont stimulés et favorisés chez l'enfant dont la langue 2 a été acquise sans recul (ni perte) de la langue 1, laquelle a été maintenue présente et a gardé son prestige dans l'environnement familial et social ». En conséquence, les activités en langues nationales sont, à partir de cette deuxième phase, prévues dans le programme de la première à la dernière année de la formation, ce qui respecte l'esprit du modèle dit « de maintien » dans les approches bilingues¹⁹.

18. « Ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistiques » (DUBOIS *et al.* 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse).

19 « Les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'état... L'école qui prend en considération ces besoins de communication et de culture prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer dans une autre culture » (GFELLER 2000, p. 160-161).

C. Mise en place de curricula spécifiques aux écoles bilingues

L'engagement du MEBA et la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues transformait du même coup un programme qui évoluait dans le non-formel en un programme formel, ce qui exigeait la mise en place de curricula approuvés par les services du MEBA. L'OSEO a donc fait élaborer par des consultants un curriculum adapté pour les écoles bilingues. Ce curriculum a été validé par le MEBA lors d'un atelier qui regroupait tous les responsables de ce ministère, ainsi que des spécialistes des questions de curricula. Les programmes nouvellement définis intègrent tous les contenus du programme officiel appliqué dans l'école classique, mais également les autres aspects particuliers de l'approche expérimentée, notamment les langues nationales, la méthode ALFAA pour l'enseignement du français, et les dimensions production et culture. Il a fallu concevoir un programme spécifique pour le calcul dans les premières années, afin de permettre aux élèves de faire des opérations dans leur langue jusqu'à 999, au lieu d'être limités à 20 comme le prévoient les programmes officiels de l'enseignement classique en français²⁰. Enfin, les curricula proposés intègrent l'éducation de l'enfant à diverses valeurs.

Aménagements au plan organisationnel

A. Abaissement de l'âge de recrutement

La deuxième phase a vu le recrutement d'enfants plus jeunes, encore scolarisables (ayant de sept à huit ans), en vue d'évoluer dans les mêmes conditions d'âge qu'à l'école classique et de cerner les particularités de l'enseignement en langues nationales lorsqu'il est destiné aux enfants d'âge scolaire. Mais la formule de scolarisation en quatre ans pour des enfants plus âgés n'a pas pour autant été abandonnée. Son expérimentation a pu se poursuivre dans certaines écoles de la zone de langue *jula*.

B. Extension géographique et linguistique

L'expérimentation a été étendue géographiquement et linguistiquement. Cinq nouvelles zones dialectales du *moore* ont été touchées, cinq autres langues nationales ont été ajoutées dans les autres régions du pays :

20. Le calcul n'est cependant pas le seul domaine où les contenus des programmes existants ne donnent pas satisfaction. Toutefois, le souci de la comparabilité des contenus a amené à s'accommoder de l'existant.

le *jula* et le *dagara* dans le sud-ouest, le *fulfulde*, au centre et au nord-est, le *lyele* au centre-ouest, le *gulmancema* à l'est²¹. Le programme, bilingue au départ, est devenu véritablement multilingue.

C. Mise œuvre d'un programme de formation des formateurs et encadreurs

Le développement du programme commandait la mise en œuvre d'un programme de formation des maîtres. Les maîtres des écoles publiques bilingues sont ceux des écoles classiques, mais ils reçoivent une formation spécifique complémentaire indispensable pour enseigner dans les écoles bilingues. Les encadreurs pédagogiques sont les mêmes que ceux de l'école classique, mais eux aussi reçoivent une formation spécifique propre à l'éducation bilingue. Enseignants et encadreurs sont regroupés pendant les vacances pour la formation à la pédagogie bilingue.

D. Organisation de l'instrumentalisation et de l'instrumentation des langues

On peut entendre par « instrumentalisation » le fait d'outiller une langue pour lui permettre d'assumer de nouvelles fonctions, grâce à des travaux d'aménagement linguistique tels que la dotation d'un système orthographique, l'enrichissement du vocabulaire par la création de néologismes, l'élaboration de lexiques, de dictionnaires, de grammaires descriptives, etc. Par « instrumentation » d'une langue, nous faisons référence à l'élaboration des supports et matériels didactiques devant permettre son utilisation effective comme médium d'enseignement.

Dans le cadre de l'éducation bilingue, les travaux d'instrumentation et d'instrumentalisation des langues nationales d'enseignement ont été assurés par des équipes linguistiques constituées pour chaque langue et comprenant des linguistes (enseignants-chercheurs ou titulaires d'au moins une maîtrise de linguistique) et des pédagogues (inspecteurs et/ou instituteurs) locuteurs natifs de la langue retenue. Les néologismes utilisés sont répertoriés dans une annexe aux documents réalisés et, dans la mesure du possible, les sous-commissions de langues sont invitées à

21. L'extension n'a pas concerné toutes ces langues au même moment. Le *dagara* et le *gulmancema* ont été pris en compte vers la fin de la deuxième phase.

les valider²². La démarche suivante a été suivie lors de l'élaboration du matériel pédagogique dans les diverses langues :

- pour garantir le respect de la méthode bilingue et éviter qu'il y ait trop de disparités d'une langue à l'autre, les équipes linguistiques sont assistées techniquement par l'équipe initiale qui avait mis au point les supports de l'enseignement bilingue *moore*-français, afin d'adapter ou de traduire le matériel pédagogique dans les autres langues nationales.
- les manuels sont évalués au fur et à mesure de leur utilisation, en collaboration avec les enseignants et les encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques), ce qui peut aboutir à des révisions et autres ajustements.

Les résultats académiques de la deuxième phase

Il faudra attendre l'année 2002 pour voir les résultats aux examens officiels des enfants recrutés pendant la deuxième phase de cette expérimentation. Voici les résultats au CEP de juin 2002 pour les quatre écoles qui ont présenté un total de quatre-vingt-douze candidats :

Résultats au CEP en juin 2002

Écoles bilingues (scolarité de 4 ou 5 ans)			Écoles classiques (scolarité de 6 ans au moins)		
Localité	Langue	Taux de succès	Taux de succès ²³		Taux de succès moyen national
Goué	<i>moore</i>	75,9	Ziniaré II	67,5	
Nomgana	<i>moore</i>	80	Ziniaré II	67,5	
Tanyoko	<i>moore</i>	84,2	Pissila	78,1	
Dafinso	<i>jula</i>	100 ²⁴	Bobo IV	52,9	
Total		85 %			61,81 %

22. Les sous-commissions de langues sont des structures créées officiellement, à la demande, et chargées de l'aménagement de la langue. Les premières sous-commissions de langues ont été créées dans les années 1970. Il en existe actuellement plus d'une vingtaine.

23. Nous mettons dans cette colonne les pourcentages de réussite obtenus dans les écoles classiques des circonscriptions auxquelles appartiennent les localités où se trouvent les écoles expérimentales.

24. Cohorte d'adolescents ayant eu quatre ans de scolarité.

On constate que le taux de succès s'est amélioré sensiblement malgré l'extension géographique et linguistique qui a permis de présenter un plus grand nombre de candidats, et en dépit du rajeunissement des cohortes ainsi que du raccourcissement de la durée de la scolarité par rapport au classique. Les enfants de Dafinso confirment la viabilité de la formule de la scolarité réduite à quatre ans au lieu de six pour les enfants ayant dépassé l'âge de recrutement à l'école. Les espoirs suscités par l'expérience initiale restent donc permis.

La troisième phase (2001-2005)

La troisième phase de l'expérimentation est marquée par une expansion des écoles bilingues sous l'impulsion conjointe du MEBA et de l'OSEO.

Montée de l'engouement pour l'éducation bilingue

A. Renforcement de la coopération MEBA-OSEO

Le MEBA manifeste son intérêt et son engagement en faveur de l'approche bilingue en prenant successivement plusieurs mesures, dont :

- l'autorisation donnée aux parents d'élèves, par lettre circulaire du secrétaire général du MEBA, de demander la transformation des écoles classiques publiques de leurs localités en écoles bilingues ;
- l'introduction de l'option bilingue et de modules de formation à la méthodologie de l'éducation bilingue à l'École nationale des enseignants du primaire (ENEP) de la ville de Fada-N'Gourma ;
- l'organisation, en mai 2003, par le MEBA, d'une rencontre nationale sur l'éducation bilingue²⁵ ;
- la prise d'un arrêté, en mars 2004, instruisant les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) d'assurer la formation à la transcription des langues nationales et d'intégrer la didactique de l'enseignement bilingue dans les programmes de formation des enseignants.

25. Le MEBA a, lors de son discours de clôture, pris un engagement ferme : « Fort du consensus qui se dégage à l'issue de ces trois jours, et notamment à l'issue des visites d'écoles sur le terrain sur les mérites indéniables de l'école bilingue, je voudrais réaffirmer ici, publiquement, et au nom de son Excellence monsieur le Premier Ministre, que l'État s'engage à promouvoir l'Éducation bilingue ».

B. Multiplication des engagements en faveur de l'école bilingue

Plusieurs autres partenaires accordent leur soutien à l'école bilingue :

- la Coopération suisse et l'ONG Voisins mondiaux, s'engagent dans le soutien à l'enseignement bilingue aux côtés de l'OSEO ;
- l'Église catholique opte pour l'approche bilingue dans ses écoles ;
- les demandes de transformation d'écoles publiques classiques en écoles bilingues atteignent 300 en 2003 et 500 en 2004.

Le continuum éducatif comme cadre de l'offre d'éducation bilingue

Pour la troisième phase de l'expérimentation, l'OSEO a proposé d'étendre l'offre d'éducation bilingue aux enfants de trois à seize ans dans un cadre qui déborderait l'école bilingue, tant en aval qu'en amont, et où l'enseignement de base (dans le sens général du terme) constituerait un « continuum éducatif » s'articulant comme suit :

Les maillons du continuum éducatif

1 ^{er} niveau		2 ^e niveau		3 ^e niveau	
Espace d'éveil éducatif		École primaire bilingue		Collège multilingue spécifique	
enfants de 3 à 6 ans		enfants de 7 à 14 ans		12-16 ans, venant des écoles bilingues	
durée :	3 années	4 années pour 9 ans et plus	5 années pour 7-8 ans	durée :	4 ans

La formation bilingue dans les « 3 E » (Espaces d'éveil éducatif) peut concerner le renforcement de la maîtrise de la langue du milieu et/ou l'initiation au français. Mais au lieu qu'elle s'arrête au primaire, elle se poursuivrait dans le premier cycle du secondaire. Les « collèges multilingues spécifiques » (CMS) constituent le troisième maillon du continuum. Leur particularité est d'intégrer les spécificités de l'école bilingue (utilisation des langues nationales et prise en compte de production) dans le secondaire. En plus du renforcement de la langue du milieu, on impose l'apprentissage d'une deuxième langue nationale (une des langues de grande communication du Burkina autre que la langue du milieu qui a servi de médium d'instruction à l'école bilingue – notamment le *jula*, le *fulfulde* ou le *moore*), et l'apprentissage d'une

deuxième langue internationale, l'anglais, qui est de toute façon au programme dans le secondaire.

Au-delà de l'enseignement bilingue (multilingue, en fait), le continuum constitue un espace où est offerte une éducation cherchant à inculquer notamment l'esprit d'équité entre les genres, l'estime de soi, la tolérance et le respect de l'autre, qui intègre les valeurs culturelles positives du milieu et l'éducation à la citoyenneté. D'où la préférence pour le terme d'*éducation bilingue* plutôt que d'enseignement bilingue, à partir de cette troisième phase.

Le premier et le troisième maillon du continuum éducatif n'ont commencé à être mis en place que pendant cette troisième phase d'expérimentation. Dans la structuration actuelle des départements ministériels, le préscolaire relève du ministère de l'Action sociale, et les collèges et lycées relèvent du ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS), qui a autorisé l'ouverture de deux CMS, l'un à Loumbila en 2003-2004, l'autre à Bobo-Dioulasso en 2005.

A la rentrée 2004-2005, la situation l'éducation bilingue, tous niveaux confondus, se présentait de la façon suivante :

Type d'école	Nombre d'écoles	Nombre de classes	Nombre d'élèves		
			total	filles	
3 E	31		1 908	981	51,4 %
bilingue publique	75	212	8 446	4051	48 %
bilingue catholique	35	85	3 019	1328	44 %
bilingue privée non confessionnelle	3	10	294	139	47,5 %
<i>Totaux</i>	<i>110</i>	<i>308</i>	<i>11 812</i>	<i>5 544</i>	<i>47 %</i>
CMS	2	3	163	76	46,5 %

Les langues nationales retenues dans les écoles bilingues sont à cette troisième phase au nombre de huit : le *bisa*, le *dagara*, le *jula*, le *fulfulde*, le *gulmancema*, le *lyele*, le *moore*, et le *nuni*. En l'absence de directives venant du politique, et compte tenu de la situation sociolinguistique, l'OSEO s'est appuyée sur les propositions préconisant l'utilisation des langues dominantes dégagées par l'étude de Kano (1993)²⁶. Au cours de cette phase, des écoles bilingues ont été ouvertes dans les zones urbaines (communes de Kaya, Ouagadougou, Koudougou, Koupèla).

26. Cf. KEDREBEOGO (1997, 1998), BATIANA *et al.* (1997), NIKIÈMA (2003) pour les arguments en faveur de telles propositions.

*Résultats de la troisième phase*²⁷

Les taux de succès au CEP ont été les suivants en juin 2003, 2004 et 2005 :

	Écoles bilingues scolarité de 4 ou 5 ans			Écoles classiques scolarité de 6 ans au moins
	nombre d'écoles	nombre de candidats	taux de succès	moyenne nationale
2003	3	88	68,21 %	70,01 %
2004	9	259	94,59 %	73,73 %
2005	21	508	91,14 %	69,01 %

La faiblesse des résultats obtenus en 2003 était accidentelle, puisque les taux de succès ont rebondi par la suite pour dépasser les 90 %, même avec un nombre plus important de candidats et de langues nationales impliquées.

Leçons et perspectives

L'expérience d'éducation bilingue menée dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO aura apporté sa contribution à la recherche de solutions concrètes et réalistes aux problèmes techniques (pédagogiques, linguistiques) liés à l'utilisation des langues africaines aux côtés du français dans le contexte multilingue du Burkina Faso. Sans avoir nécessairement résolu tous les problèmes – le seront-ils jamais ? – elle permet, nous semble-t-il, d'avancer positivement sur un terrain qui était miné, suite à la tentative avortée de réforme du système éducatif burkinabè, et d'ouvrir les portes de l'école aux langues nationales.

Les résultats des écoles bilingues à l'examen officiel du CEP passé entièrement en français au cours de six années consécutives confirment sur tous les points les conclusions tirées de la toute première expérimentation de 1994-1998. Ils confirment également les résultats similaires atteints au Mali (*cf.* Haïdara 2003, 2004), au Niger (*cf.* MTB/GTZ, Malam Garba 2003) et au Cameroun (*cf.* Chia et Jumbam 2004). Ils devraient rassurer progressivement spécialistes, décideurs et populations.

27. Ces résultats ne prennent pas en compte les « 3 E » et les CMS. Pour les résultats complets, voir ILBOUDO Paul T. (à paraître).

La possibilité de raccourcir d'un à deux ans la scolarité permet d'envisager d'étendre l'offre d'éducation primaire aux enfants de neuf et dix ans, exclus du système par les dispositions actuelles tout en réalisant une économie.

L'expérience permet d'affirmer que les populations ne sont pas nécessairement hostiles à l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle, comme en témoignent les demandes de transformation d'écoles classiques en écoles bilingues, et l'engagement de promoteurs d'écoles privées en faveur de l'éducation bilingue ; la classe politique ne semble pas non plus hostile *a priori* : beaucoup de hauts cadres (députés, directeurs...) demandent des écoles bilingues à l'OSEO ou au MEBA en faveur de leur village d'origine²⁸. En novembre 2004, un député a interpellé le gouvernement sur cette expérience et demandé pourquoi on ne la généralisait pas au profit d'un plus grand nombre, au vu des résultats aux examens. C'était une première au Burkina.

L'expérience montre également qu'il est possible d'intégrer l'école au milieu, de mobiliser les populations et de les amener à s'approprier l'école. Il est donc temps de tirer parti du multilinguisme dans la quête d'une éducation de qualité pour tous.

Les diverses mesures prises par le MEBA, dont notamment l'organisation de la formation des enseignants dans les ENEP préparent les bases nécessaires à la généralisation progressive de l'éducation bilingue dans l'enseignement public. Mais les spécificités de l'éducation bilingue ne sont toujours pas prises en compte dans les examens officiels. Les élèves des écoles bilingues sont donc sous-évalués et les langues nationales d'enseignement complètement ignorées. Par ailleurs, tant qu'il n'y aura pas d'arrêtés d'application de la loi d'orientation de l'éducation donnant pleinement droit de cité au bilinguisme dans les programmes scolaires et aux examens, la pleine capitalisation de l'expérience d'éducation bilingue restera tributaire du niveau de conviction et d'engagement du responsable du département de l'éducation en place. Il faut espérer que l'engagement du privé et l'engouement des parents d'élèves qui demandent des transformations d'écoles classiques en bilingues, constitueront une forme de pression suffisante pour que cette expérimentation n'en soit pas une de plus et que l'emploi du bilinguisme/multilinguisme à l'école, dans l'espace francophone, échappe enfin au sort de Sisyphe.

28. De telles demandes au sommet sont systématiquement rejetées : il faut que ce soient les populations qui demandent et qui s'engagent à soutenir leur école.

Bibliographie

- Actes des États généraux de l'éducation* (Ouagadougou, 5-10 septembre 1994), Ouagadougou, Premier Ministère, 178 p.
- BAKER Colin, 1993, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 318 p.
- BATIANA André, 2003, Évolution des écoles satellites au Burkina Faso, in NIKIEMA Norbert et SALO Samuel P. (éd.), *Mélanges en l'honneur des professeurs Bakary Coulibaly et Hyacinthe Sanwidi à l'occasion de leur départ à la retraite*, *Cahiers du CERLESHS*, numéro spécial, p. 227-245.
- BATIANA André et alii, 1997, *Plan d'aménagement linguistique du Burkina Faso*. Projet sous-régional d'études des politiques d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs, *ms*, Ouagadougou, 113 p.
- CHIA Emmanuel et BERINYUY JUMBAM Laura, 2004, Initial assessment of the performance of Lamnso PROPELCA children at the first school leaving certificate, in CHIA Emmanuel (éd.), *Proceedings of the 23rd Congress of the West African Linguistics Society (WALS), 7-10 August 2002 / Actes du XXIII^e Congrès de la Société de linguistique de l'Afrique de l'Ouest (SLAO)*. [Theme : African linguistics as a tool for the development of african communities.] University of Buea, Sherpa, p. 214-232.
- CUMMINS Jim, 1984, Wanted : A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students, in RIVERA Charlene (éd.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 2-19.
- CUMMINS Jim et SWAIN Merrill, 1986, *Bilingualism in Education : Aspects of theory, research and policy*, Londres / New York, Longman, XVIII + 235 p.
- DALGALIAN Gilbert, 2000, *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, préface de Harald Weinrich, Paris, L'Harmattan, 169 p.
- DUBOIS Jean et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 514 p.
- GARCÍA Ofelia, 1997, Bilingual education, in COULMAS Florian (éd.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford et Cambridge, Blackwell p. 405-420.
- GFELLER Élisabeth, 2000, *La Société et l'école face au multilinguisme*, Paris, Karthala, 242 p.

- Haidara, Youssouf M., 2003, Informations sur la pédagogie convergente, Communication à la rencontre nationale sur l'Éducation bilingue au Burkina Faso, Ouagadougou, 10 p.
- , 2004, Informations sur la pédagogie convergente, Ministère de l'Éducation nationale, Secrétariat général (mai 2004), 30 p.
- HAMERS Josiane F. et BLANC Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 498 p.
- HAZOUË Marc-Laurent, 2005, *Du multilinguisme à la société du savoir : Quelles stratégies ?* Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 48 p.
- ILBOUDO K. E. 1984, Quelle réforme scolaire au Burkina ?, *Carrefour africain*, Hebdomadaire national d'information du Burkina Faso, n° 855 du 2 novembre 1984, p. 20-23.
- ILBOUDO Paul T., (à paraître), *L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité*, Ouagadougou, Publications de l'ADEA, 82 p.
- INSD, s.d., Analyse des résultats de l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages en 1998 : Dimensions sociales de l'ajustement, Ouagadougou, Ministère de l'Économie et des Finances, 281 p.
- KANO Hamissou 1993, Les langues nationales parlées dans les ménages au Burkina : Une analyse des données observées au recensement de la population de décembre 1985, in DGINA 1994 *Les Langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1993 à Ouagadougou*, Ouagadougou, p. 25-34.
- KEDREBEOGO Gérard, 1997, Linguistic diversity and language policy : The challenge of multilingualism in Burkina Faso, *Hemispheres, Journal of the Polish Academy of Sciences* 12, p. 5-27.
- , 1998, La situation linguistique du Burkina Faso, Communication au séminaire-atelier organisé par le Conseil supérieur de l'Information à Ouagadougou du 19 au 21 octobre 1998, 17 p.
- KIBORA Ludovic, NAPON Abou, BATIANA André, BELEMKOABGA P., 1999, *Étude de cinq « types » d'écoles communautaires au Burkina Faso : Initiative de transformation des écoles communautaires en communautés d'apprentissage ouvert*, Ouagadougou, UNESCO, 101 p.
- Loi n° 013/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation adoptée par l'ADP le 9 mai 1996.
- MALLAM GARBA Maman, 2003, Les langues nationales au chevet de l'école nigérienne : craintes et espérances, in LÉBIKAZA Kézié K. (éd.), *Actes du 3^e Congrès mondial de linguistique africaine, Lomé 2000*, Cologne, Rüdiger Köppe, p. 397-408.

- MEB/GTZ-2PEB 2002, Les langues nationales à l'école primaire : Évaluation de l'école expérimentale, Niamey, Albasa, 135 p.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Direction de la Planification (1974), Réforme de l'Éducation : Dossier Initial, Ouagadougou, MEN-C, 80 p.
- Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation de masse, Direction des Études et de la Planification, *s.d.*, Éducation de base pour tous au Burkina Faso, (Situation et perspectives), Ouagadougou.
- NAPON Abdou, OUEDRAOGO Adama et OUEDRAOGO Fati, 2003, *Monographies de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso*, ADEA / Coopération suisse.
- NIKIÈMA Norbert, 2000a, Propos et prises de positions de nationaux sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso, *in* Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary à l'occasion du 25^e anniversaire de la création du département de linguistique, *Cahiers du CERLESHS*, numéro spécial (Université de Ouagadougou), p. 107-122.
- , 2000b, La scolarisation bilingue langue nationale-français comme formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso, *in* Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary à l'occasion du 25^e anniversaire de la création du département de linguistique, *Cahiers du CERLESHS*, numéro spécial (Université de Ouagadougou), p. 123-156.
- , 2003, Contribution aux propositions de glottopolitique pour le Burkina multilingue, *in* NIKIÈMA Norbert et SALO P. Samuel (éd.), Mélanges en l'honneur des Professeurs Zagré Ambroise et Médah Ghalli à l'occasion de leur départ à la retraite, *Cahiers du CERLESHS*, numéro spécial (Université de Ouagadougou), p. 173-202.
- OUBA, B. Benoît, 2003, La méthode *tin-tua* d'enseignement-apprentissage du français, langue seconde, document provisoire du 14 août 2003, Ouagadougou, Coopération suisse, *ms.*, 37 p.
- RIVERA Charlene (éd.), 1984, *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, XXI + 80 p.
- ROMAINE Suzanne, 1995 (2^e éd.), *Bilingualism*, Oxford et Cambridge, Blackwell, 384 p.
- WOLFF H. Ekkehard, 2004, La langue dans la société, (traduction de Bernard Caron), *in* HEINE Bernd et NURSE Derek (éd.), *Les Langues africaines*, (traduction et édition françaises sous la direction d'Henry Tourneux et Jeanne Zerner), Paris, Karthala / Agence universitaire de la Francophonie, p. 351-406.

Littératures en langues africaines et développement

L'exemple peul au Sénégal et en France

Mélanie BOURLET¹

Depuis le Congrès de Téhéran (1965), il s'est formé à l'échelle mondiale un consensus sur la nécessité de lutter contre le fléau de l'analphabétisme. Dans cette perspective, l'alphabétisation² dans les langues nationales est devenue l'un des principaux enjeux d'une démocratisation réelle de l'éducation en Afrique, comme en témoigne l'état des recherches sur la question³.

Toutefois, l'apparition du phénomène de « désalphabétisation⁴ » (ou « analphabétisme de retour ») – qui a un impact négatif sur la réduction des taux d'analphabétisme – a révélé l'importance capitale qu'il y a à

-
1. M. BOURLET est chargée de développement, spécialiste des politiques éducatives dans les pays en voie de développement. Elle prépare une thèse sur la création littéraire en peul.
 2. Plusieurs dates clés jalonnent l'histoire de l'alphabétisation au niveau international : le Congrès mondial des ministres de l'Éducation sur l'élimination de l'analphabétisme à Téhéran (1965), le Colloque international d'alphabétisation à Persépolis (1975), l'Année internationale de l'alphabétisation (1990), la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien (1990), la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes à Hambourg (1997), le Forum mondial sur l'Éducation à Dakar (2000).
 3. Depuis plus de cinquante ans, de nombreuses études démontrent l'efficacité et la nécessité d'une meilleure prise en compte des langues maternelles dans les systèmes éducatifs africains où la langue d'instruction, donc langue officielle de promotion sociale et économique, est généralement celle de l'ex-colonisateur. Voir par exemple les travaux réalisés par l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique, UNESCO). Paradoxalement, ces conclusions univoques et les multiples rassemblements internationaux plaidant en faveur d'une « éducation pour tous » (Jomtien, 1990) ne semblent pas avoir encore été suivis de réelles avancées en matière de planification linguistique.
 4. La « désalphabétisation » désigne le processus par lequel une personne perd ses acquis en alphabétisation et retombe dans l'analphabétisme.

mettre à disposition des néo-alphabètes⁵ des livres destinés à entretenir leurs connaissances. C'est ainsi que, progressivement, s'est imposée l'idée d'une « promotion d'un environnement lettré » pour laquelle les efforts en matière d'alphabétisation et de post-alphabétisation⁶ sont menés de façon conjointe. Soutenir cette dernière consiste notamment à favoriser l'éclosion et le développement d'une édition en langues nationales.

Dans la pratique, si l'on peut se réjouir d'un accroissement réel des publications en langues africaines, il convient aussi de rappeler que le secteur de l'édition en langues nationales reste encore marginal en Afrique et qu'il souffre de nombreuses difficultés. Parmi celles-ci, les plus fréquemment citées sont les problèmes liés à la diffusion, à la qualité des ouvrages, au faible pouvoir d'achat des lecteurs, au manque de professionnalisation et de formation de certains auteurs et éditeurs, à une quasi-absence de concertation entre les différents acteurs, etc. Au final, peu d'interrogations sur la nature même de cette production.

Partant de ce constat et considérant le développement et l'amélioration de la qualité de l'édition en langues nationales comme des éléments clés dans la lutte contre l'analphabétisme, je me suis penchée sur le problème de l'adéquation des livres proposés, en rapport avec les motivations – goûts et attentes – du lectorat et me suis posée la question suivante : en quoi la littérature peut-elle être aussi un facteur de développement ? À partir d'un cas précis, nous nous interrogerons donc sur la place réservée au livre littéraire⁷ en peul – plus exactement en *pulaar*⁸ – dans l'offre de lecture en langues nationales au Sénégal ; puis sur les motivations des lecteurs au regard de la production actuelle ; enfin, sur la fonction sociale de cette littérature.

-
5. Un « néo-alphabète » est une personne récemment alphabétisée grâce à des cours d'alphabétisation.
 6. La « post-alphabétisation » désigne l'ensemble des mesures prises pour permettre au néo-alphabète d'exercer ses capacités et d'accroître les connaissances qu'il a acquises.
 7. Par livre « littéraire », j'entends les romans, les recueils de poésie, les nouvelles, les contes, les épopées, les essais, etc.
 8. Parlée dans une vingtaine de pays africains par plus de 20 millions de personnes, la langue peule comprend plusieurs dialectes, dont le *pulaar*. Elle est parlée par près de 30 % des Sénégalais. Ici, j'emploierai indifféremment les termes de « *pulaar* » ou de « peul », étant entendu que le premier renvoie à la variété parlée au Sénégal.

De la fonctionnalité de l'édition en langues nationales au Sénégal : quelle place pour la création littéraire ?

Dans cette première partie, je m'attacherai à montrer que la conception de l'alphabétisation qui a cours au Sénégal a des répercussions sur la nature des ouvrages publiés en langues nationales et que, dans ces conditions, il est difficile pour une création littéraire de langue peule de se développer.

Dans un article ancien mais toujours aussi pertinent intitulé « Littérature et développement », R. Escarpit (1970, p. 245-257) constatait la tendance des pays en voie de développement à produire en priorité du matériel didactique et la faible place occupée par le livre littéraire. Trente ans après, rien ne semble avoir changé, tout du moins au Sénégal : le *Répertoire des manuels d'éducation de base* (2001) élaboré par le ministère de l'Éducation nationale met en évidence la nature essentiellement didactique et technique de l'offre de lecture proposée dans les langues nationales de ce pays. D'après R. Escarpit, cette différence de traitement s'explique par le fait que la publication d'un ouvrage didactique est un acte d'édition programmable, à la différence d'un ouvrage « littéraire » :

Le marché littéraire serait relativement simple si la littérature n'était ce qu'elle est. On peut vendre le livre comme n'importe quel autre produit s'il satisfait un besoin collectif repérable comme c'est le cas du livre-objet ou du livre fonctionnel [...] Malheureusement nous savons que dans le processus littéraire chaque acte de lecture de chaque individu est unique et irremplaçable [...] L'édition littéraire est par définition non programmable (1970, p 34).

Au Sénégal, la « programmabilité » d'un livre est à rattacher à sa fonctionnalité : un ouvrage doit être utile, en ce sens que les savoirs qu'il véhicule doivent théoriquement permettre le développement économique et social des intéressés. Cette conception fonctionnaliste de l'édition en langues africaines dérive de celle qui prévaut en matière d'alphabétisation au Sénégal⁹ depuis 1992 surtout. À cette date, en effet, le gouvernement sénégalais – dans la continuité des décisions prises lors de la « Conférence internationale sur l'éducation pour tous » de Jomtien en Thaïlande (1990)¹⁰ – souhaitant traduire son engagement dans la lutte contre l'anal-

9. Sur l'alphabétisation au Sénégal, voir notamment M. PRINZ (1996).

10. Portant principalement sur l'éducation, cette conférence soutenue par cinq agences internationales, l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD, le FNUAP et la Banque

phabétisme, crée un ministère de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales, et opte officiellement pour l'alphabétisation dite *fonctionnelle*¹¹. Concrètement, cet engagement s'est traduit par la mise en place de partenariats et par l'injection massive de flux financiers dans le secteur de l'alphabétisation fonctionnelle – préconisée par l'UNESCO – et de la post-alphabétisation qui lui est étroitement corrélée¹².

Ainsi, au Sénégal, l'accroissement significatif des publications en langues nationales (surtout didactiques et techniques) est à rattacher à la libéralisation du secteur et à la naissance d'un « marché » de l'alphabétisation – dans le sens économique et concurrentiel du terme –, encouragé par le gouvernement sénégalais grâce à sa stratégie du « faire faire¹³ ». À partir de 1996, le nombre de publications en langues nationales augmente nettement grâce au soutien de l'ACDI (Agence canadienne pour le développement international) et de la Banque mondiale, lesquelles permettent la mise en place du PAPA (Programme d'appui au plan d'action) et du PAPF (Projet d'alphabétisation priorité femmes), deux programmes d'appui à l'éducation non formelle gérés par l'État sénégalais. Ceux-ci se fixent notamment comme priorités de favoriser l'alphabétisation fonctionnelle et de promouvoir un environnement lettré en langues nationales afin d'assurer l'utilisation, la consolidation et la pérennisation des acquis des néo-alphabètes. Ils comprennent chacun une

mondiale, se distingue des précédentes en ce qu'elle marque le début d'une nouvelle approche multilatérale de l'éducation de base.

11. L'alphabétisation dite « fonctionnelle » fut adoptée lors du Congrès de Téhéran de 1965 ; elle renvoie au lien établi à cette occasion entre alphabétisme et développement économique (taux d'analphabétisme élevé = faible développement économique). L'alphabétisation se fait en relation avec les activités professionnelles des bénéficiaires, de manière à ce que les connaissances acquises (lecture, écriture, calcul) puissent être réinvesties dans le secteur économique et contribuer à l'amélioration de la productivité de leurs activités.
12. Bien que cette dernière ne soit pas traitée à égalité avec l'alphabétisation.
13. La stratégie du « faire faire » élaborée en 1992 consiste en la mise en sous-traitance des programmes d'alphabétisation. L'État sénégalais se réserve le rôle de coordination, de suivi et d'évaluation. Cette procédure implique des partenaires de terrain (ONG, associations villageoises, etc.) dans la mise en œuvre des programmes, ainsi que des partenaires bi- et multilatéraux. La libéralisation du secteur de l'alphabétisation n'est pas sans générer quelques problèmes : naissance de « chasseurs de primes », superposition de méthodes d'alphabétisation différentes, existence d'une concurrence entre opérateurs, problèmes d'harmonisation orthographique ou terminologique, au point que certains préfèrent parler de « laisser-faire » plutôt que de « faire faire ».

composante d'appui à la presse et à l'édition en langues nationales, encourageant prioritairement la publication d'ouvrages didactiques et techniques¹⁴.

Dans ce contexte où l'édition en langues nationales est majoritairement entre les mains d'ONG ou d'associations à buts non lucratifs, bien souvent financées par des bailleurs de fonds internationaux qui valorisent l'approche fonctionnelle en matière de post-alphabétisation, il est difficile qu'une création littéraire proprement dite se fraie un chemin, puisque la littérature vue sous cet angle n'est pas jugée « utile » pour le développement économique et social des bénéficiaires.

L'exemple des livres en peul¹⁵ est révélateur. Comme je l'ai indiqué dans un article précédent (Bourlet 2005), une littérature peule écrite en caractères latins a fait son apparition dès les années 1980, essentiellement au Sénégal et en France, et elle ne cesse de se développer malgré un manque de moyens financiers évident. En effet, les textes littéraires publiés – une soixantaine à ce jour¹⁶ – l'ont été soit par des associations culturelles, soit par des organismes confessionnels, soit par des individus motivés qui ont su trouver des alliés ponctuels (l'IFAN par exemple), soit par certains éditeurs qui, par calcul, se sont positionnés sur le secteur de la valorisation des productions culturelles, soit enfin par le PAPA et le PAPF qui, théoriquement¹⁷ soutiennent surtout des manuels didactiques et techniques. Tous, auteurs comme éditeurs, soulignent la difficulté qu'ils ont eue et qu'ils ont encore à faire publier des textes littéraires.

Au Sénégal, sur les vingt et une structures d'édition publiant en peul recensées par Daouda Wone (2001), seules sept ont publié des ouvrages littéraires. En matière de littérature, les principales maisons d'édition sont l'ONG américaine ARED (*Associates in Research and Education for Development*), les éditions Nanondiral (un projet de l'Église luthérienne

-
14. Dans le cas du PAPA, par exemple, le budget consacré au « sous-projet de manuels et de documents en langues nationales » dans le cadre de la phase I (1996-2001) représentait environ 5 % du budget global. Et 80 % de ces 5 % étaient destinés au financement de manuels en langues nationales ; les 20 % restants étant destinés à soutenir des publications de natures diverses, parmi lesquelles on trouve quelques textes littéraires essentiellement en wolof et en peul. Le PAPA et le PAPF permettront la publication entre 1996 et 1999 de 199 ouvrages tirés à 1 000 exemplaires chacun.
 15. Sur le marché sénégalais du livre en peul, voir D. WONE 2001.
 16. On trouvera dans le numéro 19 des *Études littéraires africaines* (2005) consacré à la littérature peule, une bibliographie comprenant, entre autres, quelques titres de cette création littéraire contemporaine.
 17. Nous reviendrons dans notre seconde partie sur ce paradoxe. Quoi qu'il en soit, les livres publiés grâce à ces programmes sont quasiment introuvables.

évangélique du Sénégal) et les éditions Papyrus Afrique – cette dernière étant une structure privée. Bénéficiant de statuts différents, chacune a su développer une stratégie permettant à une création littéraire embryonnaire mais bien vivante de s'exposer. En France, l'intégralité des publications en peul a été rendue possible grâce aux cotisations des immigrés (travailleurs, étudiants) membres d'associations culturelles peules.

Il faut bien reconnaître qu'il n'y a pas encore au Sénégal de financements suffisants pour soutenir une création littéraire à part entière dans les langues africaines¹⁸. D'une certaine manière, la littérature se trouve prise dans l'étau de l'alphabétisation fonctionnelle. Comme les financements internationaux destinés à soutenir le développement d'une édition en langues nationales favorisent l'élaboration d'ouvrages didactiques et techniques¹⁹ et prennent peu en compte le livre littéraire, au nom de la fonctionnalité, on est en droit de se demander si ce choix correspond aux motivations du lectorat et s'il va réellement dans le sens initialement souhaité d'une diminution de l'analphabétisme de retour²⁰.

La question de la motivation et de la valorisation culturelle

Lire, comme le soulignait R. Escarpit dans l'article précédemment cité (1970), est avant tout une affaire de motivations. Il met d'ailleurs en garde toute entreprise qui n'en tiendrait pas compte, du risque élevé de rechute dans l'analphabétisme. Or, l'accent mis sur l'approche fonctionnelle de la lecture *présuppose* d'une certaine manière que la motivation qui pousse le néo-alphabète à emprunter ou à acheter un livre

18. Ce qui est loin d'être le cas pour les livres fonctionnels dits de « développement » (méthode d'alphabétisation, manuels de formation, techniques de pêche, etc...)

19. Dans ce domaine, on soulignera l'expertise de l'ARED, première maison d'édition en langues nationales au Sénégal, créée en 1991, qui collabore avec des instituts de recherche tels que l'IIED (*International Institute for Environment and Development*), le CRDI. (Centre de recherche pour le développement international), ou encore l'UFR de Sciences juridiques de l'Université de Saint-Louis, mais également la SAFEFOD, maison d'édition spécialisée dans les questions de bonne gouvernance et de décentralisation.

20. La question est d'autant plus pertinente que le taux d'analphabétisme n'a pas baissé au Sénégal dans les proportions attendues, en dépit des moyens mis en œuvre et des objectifs annoncés. Quelques chiffres : en 1990, ce taux était de 71,2 % ; en 2002, de 60,7 % (statistiques UNESCO).

est avant tout d'ordre économique ou social²¹, c'est-à-dire qu'il voudrait lire d'abord pour améliorer la rentabilité de son activité professionnelle. Ce postulat est-il réellement fondé ? L'exemple peut tend à le réfuter.

En 1990, l'Américaine N. Madden consacrait précisément une étude à cette question de *la motivation dans l'alphabétisation en pulaar au Sénégal*²². Elle cherchait à comprendre les raisons qui poussent les futurs apprenants vers les centres d'alphabétisation, tout particulièrement les locuteurs de peul, réputés être, au Sénégal, les plus dynamiques et les plus motivés en ce domaine. Elle rappelle notamment que le fait de s'alphabétiser, pour des adultes qui ont charge de familles ou qui mènent des activités économiques essentielles à leur survie, exige certains sacrifices personnels. De ce point de vue, il est évident que la motivation des apprenants est un élément déterminant dans leur réussite. Les conclusions de N. Madden s'appuient sur les résultats de ses enquêtes menées auprès d'alphabétiseurs volontaires et d'élèves, ainsi que sur l'observation du fonctionnement d'un centre d'alphabétisation. Elle montre que la motivation des participants est avant tout d'ordre culturel : s'alphabétiser est pour eux un moyen de perpétuer leur langue et leur culture. Elle met en évidence le rôle très important joué au Sénégal par l'Association pour la renaissance du *pulaar* (ARP) dans l'alphabétisation en peul au cours des années 1980²³. L'ARP s'était fixé comme objectif, dès sa création, « l'éradication de l'analphabétisme par la promotion culturelle de la communauté *pulaar* ». À partir d'arguments d'ordre culturel²⁴, l'ARP a donc su mobiliser et susciter l'engouement d'une communauté tout entière en faveur de l'alphabétisation considérée alors

21. Une conception qui sera d'ailleurs remise en cause par le Colloque de Persépolis (Iran) en 1975, qui reprochera à l'alphabétisation fonctionnelle d'être trop étroitement liée aux priorités économiques et sociales et aux besoins de main-d'œuvre.

22. Tel est le titre de son étude.

23. Cette association est née des aspirations d'étudiants sénégalais en Europe et au Sénégal, qui souhaitaient promouvoir leur langue maternelle et valoriser leur culture. Elle a été créée en 1962, à l'occasion d'un congrès organisé à Mbagne en Mauritanie. Elle connaîtra son heure de gloire dans la première moitié des années 1980, en particulier sous la direction d'Ahmadou Malick Gaye et d'Amadou Ciré Sall, par ailleurs très impliqués dans la vie politique sénégalaise. Depuis, elle est en proie à de fréquentes dissensions internes qui l'ont considérablement affaibli.

24. En particulier, la menace de l'extinction de la langue et de la culture peule face à la domination du français et du wolof.

comme un outil de préservation et de revitalisation de la culture²⁵. Les observations de N. Madden vont donc à contre-courant de l'approche dite fonctionnelle, comme le rappelle S. Fagerberg-Diallo (2002) :

Considérée en tant que raison de s'alphabétiser, cette approche vient contredire l'hypothèse habituelle selon laquelle la fonctionnalité et les mobiles économiques sont essentiels pour motiver les apprenants. Elle montre plutôt ce qui peut être accompli quand la culture et l'éducation s'allient l'une à l'autre (p. 57).

Pour ce qui est à présent des préférences en matière d'écriture et de lecture, plusieurs indices laisseraient à penser que là encore, les individus s'orientent davantage vers les productions culturelles, et notamment littéraires.

Un premier indice apparaît dans l'évaluation de la première phase (1996-2001) du sous-projet « Édition d'ouvrages en langues nationales » du PAPA. Celle-ci révèle que 54 % des titres²⁶ publiés sont des œuvres portant sur le patrimoine socioculturel (contes, proverbes, poèmes, romans, etc.). Finalement, en dépit de l'objectif annoncé de soutenir à 80 % la publication de manuels didactiques et techniques, le comité de sélection du PAPA, devant l'abondance des manuscrits d'ordre culturel et la piètre qualité des manuels élaborés par des non-professionnels sans l'aide d'éditeurs, a décidé de financer la publication de textes plus culturels. Et les évaluateurs de se demander si finalement la production de l'ensemble de ces documents correspond bien aux objectifs « fonctionnels » du PAPA :

De manière plus spécifique, on se demande si les manuels et autres documents sont pertinents par rapport aux besoins et attentes des cibles en majorité composées de femmes, par rapport à leurs réalités sociales, économiques ou culturelles et par rapport aux activités développées en général par les opérateurs dans le cadre de la fonctionnalité des programmes²⁷.

En réalité, plutôt que se poser la question de la pertinence d'une production par rapport aux attentes *supposées* des lecteurs en matière de

25. Ce qui explique l'importance du bénévolat chez les alphabétiseurs. Ceux-ci partent en effet du principe qu'« une langue sans volontariat est une langue morte » (MADDEN 1990, p. 19).

26. En tout, 101 titres publiés et tirés à 1 000 exemplaires chacun entre 1996 et 2001 dans le cadre du PAPA.

27. Source : *Rapport d'évaluation de l'édition d'ouvrages en langues nationales*, Dakar, 2002, p.12.

lecture, on devrait davantage s'interroger sur la pertinence d'une sélection d'ouvrages à l'aune du critère de la « fonctionnalité ». Ce constat fort intéressant montre qu'au niveau de l'écriture, la préférence des auteurs s'oriente plus vers le domaine culturel que vers le domaine économique ou technique²⁸. Un paradoxe qui se confirme lorsqu'on observe le comportement des distributeurs et des lecteurs.

Dans le cadre de son étude portant sur le marché du livre en *pulaar* au Sénégal, D. Wone (2001) constate que les revendeurs²⁹ – intermédiaires entre les éditeurs et le lectorat – opèrent une forte sélection parmi les livres proposés en peul. Ainsi, sur les 214 titres recensés par le *Répertoire des manuels de l'éducation de base* (2001), seuls une trentaine se retrouvent chez les revendeurs. Cette sélection est constituée à 49 % d'ouvrages littéraires, généralement achetés par des individus, à 35 % de manuels d'alphabétisation achetés par les opérateurs en alphabétisation, et à 16 % de textes portant sur la religion musulmane. Les chiffres parlent d'eux-mêmes :

On constate que certains ouvrages parlant surtout de l'entrepreneuriat, de l'économie, de droit, etc. sont absents du réseau, alors qu'ils sont édités par les maisons de la place tels que ARED et la SAFEFOD. Ceci pose question sur la fonctionnalité des dernières campagnes d'alphabétisation du PAPA, du PAPP, d'Alpha femmes. On peut penser qu'elles n'ont pas produit l'impact attendu d'elles, à savoir un engouement réel des apprenants vers la lecture d'ouvrages permettant leur meilleure promotion économique par la maîtrise de leur environnement immédiat (D. Wone, 2001, p. 62).

Cette typologie de l'offre s'explique, d'après les revendeurs, par le fait que ces livres « sont les plus appréciés du public et les plus connus » (*ibid.*, p. 62). On notera que la littérature – pourtant minoritaire dans la production globale – figure en bonne place dans cette sélection, qui semble refléter l'intérêt des lecteurs. Daouda Wone³⁰ constate que les motivations qui poussent certains d'entre eux vers la lecture sont à 44 % d'ordre culturel et à 34 % d'ordre pédagogique : « Chez les Pulaar en particulier, la lecture permet de connaître sa culture, ses traditions, son passé » (*ibid.*, p. 75). Mais le plus intéressant est que 55 % d'entre eux préfèrent lire des textes littéraires, écrits par des auteurs connus de la communauté peule, à l'instar de Yero Dooroo Jallo. Parmi les best-sellers,

28. Cela montre aussi que la conception d'un manuel ne s'improvise pas.

29. Souvent des individus, rarement des structures privées.

30. Il a réalisé une enquête auprès d'un échantillon aléatoire de soixante-dix lecteurs d'une classe d'alphabétisation fonctionnelle.

figurent des épopées telles que *Silaamaka e Pullooru*, ou encore des textes de fiction comme *Ndikkiri joom-moolo* [Ndikkiri le joueur de luth], considéré comme le premier roman en peul.

Quant au livre technique et fonctionnel (portant sur l'agriculture, l'élevage, le droit, la préservation de l'environnement, etc.), si ardemment soutenu, il est quasiment absent de la sélection des revendeurs³¹ et n'attire que 10 % des lecteurs. De plus, ce genre d'ouvrage est rarement lu par les néo-alphabètes, mais « à 90 % par des formateurs ou des enseignants chercheurs » (*ibid.*, p. 76). Finalement, on peut se demander si ces programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation ne passent pas d'une certaine manière à côté de leurs cibles.

Les résultats de ces études sérieuses, corroborés par les réflexions de chercheurs travaillant sur le peul, à l'instar de S. Fagerberg-Diallo³² (2002), nous invitent donc à prendre en considération cette question de la motivation, centrale dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme. L'exemple du peul montre la prédominance des motivations d'ordre culturel et le goût prononcé des lecteurs pour les livres littéraires. Comment peut-on donc vouloir éradiquer l'analphabétisme avec une offre de lecture laissant si peu de place à une création littéraire pourtant très appréciée ?

La fonction sociale de la littérature

Au niveau des décideurs, tout se passe donc comme si littérature et développement étaient des termes antinomiques. Or, comme l'a fort bien démontré B. Mouralis (1981, 2005) à propos de la littérature africaine en langue française, celle-ci produit aussi un discours sur le développement, qui a évolué au cours des décennies³³ :

La façon dont les écrivains africains pensent aujourd'hui le développement s'opère dans un tout autre contexte que celui des années 60 [...] Certes, le style qui marquait la littérature engagée d'autrefois n'est plus de

-
31. Les ouvrages techniques constituent, selon D. WONE, un risque pour le revendeur, du fait de la méconnaissance de leurs contenus. À cette difficulté, s'ajoute celle des néologismes qui en compliquent la lecture (bien que des lexiques figurent parfois à la fin de l'ouvrage).
 32. Elle est, de plus, directrice de la maison d'édition en langues nationales ARED, à Dakar.
 33. On retiendra par exemple le cas de Mongo Beti, l'écrivain camerounais récemment disparu, dénonçant la « Françafrique » et le néocolonialisme.

mise, mais la volonté de prendre position sur un certain nombre d'enjeux du monde demeure intacte (2005, p. 7).

C'est en ce sens qu'il parle de « fonction sociale de la littérature ». On pourrait en dire tout autant de la littérature peule écrite par des auteurs très engagés dans la promotion des langues africaines : elle constitue à l'évidence un espace de réflexion endogène sur les changements qui affectent la société africaine.

Ces textes littéraires sont écrits par des individus animés d'un souci réel pour l'éducation en langues africaines. C'est le cas notamment de quelques figures de proue du « mouvement » *pulaar*³⁴, tels que l'écrivain Yero Dooroo Jallo et le poète Mammadu Sammba Joop, deux personnalités connues et estimées dans la communauté peule pour leur engagement en faveur de la « cause » peule, et dont les écrits sont très appréciés. Le premier a très tôt (dès 1966) sensibilisé ses camarades sur la nécessité d'apprendre à lire et à écrire sa langue maternelle. Le second s'est illustré par son éloquence et sa verve en faveur de la défense de la langue et de la culture *pulaar*, notamment au moment des événements mauritaniens³⁵.

Si certains auteurs ont milité au sein d'associations culturelles, d'autres au contraire ont préféré la voie politique. Aussi ne s'étonnera-t-on pas du caractère contestataire et subversif de certains poèmes écrits en *pulaar* par de jeunes étudiants sénégalais et mauritaniens, militant au sein de partis d'obédience marxiste-léniniste et grands admirateurs de l'historien panafricaniste Cheikh Anta Diop. Les premiers poèmes en *pulaar*³⁶ écrits au cours des années 1970 et 1980, s'insurgeaient contre une domination politique et culturelle jugée oppressante ; ils invitaient le peuple à ne pas oublier ni mépriser sa langue maternelle, dont ils

34. Le « mouvement » *pulaar* désigne le réseau associatif peul qui s'est mis en place à partir des années 1960 dans les pays arabes, au Sénégal, et en France. À ce sujet, voir M-È. HUMERY (1997).

35. Les « événements » mauritaniens renvoient aux tensions politiques qu'a connu la Mauritanie depuis 1966, date des premiers affrontements entre populations arabes et noires, et qui, en 1986-1989, se sont traduits par de nombreuses arrestations et par l'expulsion de milliers de Noirs mauritaniens vers le Sénégal. Ces derniers reprochaient au gouvernement sa politique d'arabisation intensive et un système éducatif jugé discriminatoire qui privilégie ceux dont la langue maternelle est l'arabe.

36. Voir par exemple les recueils de Muntagaa Njaany, *Ngulloori* [Le crieur] publié en 1989, Mammadu Sammba Joop, *En caltiima* [Nous refusons] publié en 1991, Saydu Nuuru Njaay, *Mbaggu lenyol* [Le tambour du peuple] (1993).

vantaient la beauté en même temps que la grandeur du passé africain. Ces poètes s'attaquaient également à l'organisation sociale de la société peule du Fouta-Tôro, en dénonçant un système de castes jugé discriminatoire, ainsi que certaines pratiques telles que le mariage forcé. La poésie était alors le véhicule, reconnu comme tel par ses auteurs eux-mêmes, d'un message politique, et un outil de conscientisation en vue du développement des populations, surtout rurales³⁷.

En ce qui concerne la prose, les romans écrits en peul et publiés tant en France qu'au Sénégal, expriment souvent les interrogations d'une société sur son devenir et sur son identité. S. Fagerberg-Diallo, dressant en 1995 un premier inventaire des textes littéraires en peul au Sénégal, en avait d'ailleurs souligné le caractère introspectif, parlant de *looking inward*.

Citons par exemple le cas des textes écrits et publiés en France. Ceux-ci apportent un éclairage original – car venant de l'intérieur – sur les problématiques de l'immigration. La solitude, la difficulté de conserver des liens à distance, les conditions de vie spartiates dans les foyers, les itinéraires douloureux, les humiliations subies silencieusement au nom de l'impérative nécessité de nourrir sa famille restée au pays, les histoires d'amour tragiques et parfois heureuses, la nostalgie du pays natal, sont autant de facettes d'un même phénomène, abordées dans les textes des auteurs immigrés vivant en France³⁸. Des auteurs qui, à l'instar de Baylaa Kulibali et de Mammadu Abdul Seck ressentent le besoin impérieux de se réfugier dans l'écriture pour se retrouver et communiquer avec leur pays d'origine dans leur langue maternelle. Ainsi, Baylaa Kulibali, auteur d'un récit autobiographique (1981) au titre évocateur – *Nguurndam tumaranke* (La vie d'un immigré) –, dira avoir eu envie de transmettre un message aux jeunes candidats au départ pour l'Europe, qui sont encore au village, sur ce qu'est réellement l'immigration, synonyme pour lui de souffrance. *Ko tumaranke tan waawi haalde e tumarankaagal* « Seul un immigré peut parler de ce qu'est l'immigration » dira-t-il. Notons au passage qu'il serait sans doute intéressant pour les nombreuses associations françaises qui travaillent sur cette problématique d'« immigration et développement », de prendre connaissance des productions culturelles,

37. Cette poésie, dans les années 1980, bien avant d'être publiée, était chantée ou diffusée par le biais de supports audiovisuels.

38. Voir par exemple *Bii tato* [L'enfant aux trois pères], *Nganygu gidli* [L'amour-haine] de Mammadu Abdul Seck ; *Nguurndam tumaranke* [La vie d'un immigré] de Baylaa Kulibali. On trouvera un résumé de ces œuvres dans l'article d'A. MOHAMADOU (2000) cité en bibliographie.

en particulier littéraires, des immigrés vivant en France³⁹. L'existence en France d'une littérature écrite en peul pose clairement la question de la valorisation de la culture des immigrés dans les interventions à caractère social. L'écrivain immigré a un réel besoin de retrouver sa langue et sa culture, de parler de soi dans ces écrits en langue africaine.

Malheureusement, ces livres sont tirés à assez peu d'exemplaires⁴⁰ faute de moyens, et surtout, ils sont mal diffusés. Même dans le milieu immigré peul en France, peu de personnes les connaissent. Et que dire de l'Afrique, à laquelle les auteurs destinent également leurs écrits ? On pourrait émettre l'hypothèse qu'un livre littéraire discuté, suscitant des prises de parole, pourrait avoir autant de portée – si ce n'est plus – qu'une ONG diffusant des documentaires sur les conditions de vie des immigrés en Europe. Car il s'agit ici de textes écrits par des membres de la communauté vivant à l'étranger, partageant et communiquant dans la même langue.

La même remarque pourrait être faite pour le SIDA – autre domaine d'intervention des ONG et associations – qui constitue la toile de fond de deux romans écrits en peul et publiés au Sénégal. Le premier, *Booy Pullo* (1996) d'Abdullaay Jah, retrace la vie d'un ami de l'auteur mort du SIDA. Le second, *Firtaare* [L'aventure funeste] de Bacca Bah, publié en 2002, a pour personnage principal Abdoulaye Diallo, 23 ans, qui émigre en Afrique centrale dans un pays fictif, le Katamandara, où il contracte le virus du SIDA. Il le transmettra, lors de son retour, à ses trois femmes restées au village de Kasar, au Fouta-Tôro⁴¹. Il finit par mourir, abandonné par sa famille qui pensait qu'il avait été marabouté. Cette littérature populaire pourrait sans doute, si elle était davantage encouragée, constituer un outil de sensibilisation complémentaire et efficace dans le cadre des campagnes de prévention du VIH/SIDA. Telle était d'ailleurs l'ambition affichée par les éditeurs de *Firtaare* en 2002 :

Firtaare permettra à toute personne encore ignorante et plus particulièrement aux jeunes, de savoir ce qu'est le SIDA, les causes de cette maladie et son impact sur la population (Préface).

39. Cela serait d'autant plus pertinent que ces textes donnent accès à des choses bien souvent taboues et passées sous silence par pudeur, comme par exemple les sentiments amoureux ou la douleur de la solitude.

40. Les tirages oscillent, en général, entre 500 et 1 000 exemplaires. Ce qui, en soi, n'est pas négligeable, si l'on compare aux tirages de premiers romans effectués par de grands éditeurs parisiens.

41. Région située au nord du Sénégal et au sud de la Mauritanie.

Ainsi donc, même si la littérature n'a pas, *a priori*, d'objectif fonctionnel visant à transmettre un savoir utile au développement économique – elle existe en soi et pour elle-même – elle est écrite par des auteurs particulièrement impliqués dans l'éducation en langues africaines et dans la promotion de leurs sociétés d'origine ; au-delà de l'aspect esthétique du langage, elle a aussi, à un moment historique, été considérée comme un outil de sensibilisation à des questions politiques et sociales et elle reste un espace de réflexion endogène sur des questions de société.

L'exemple de la littérature écrite en *pulaar* révèle les paradoxes d'une conception fonctionnelle du livre, dominante dans le secteur de l'édition en langues nationales au Sénégal, accordant peu de place à une expression littéraire suscitant pourtant l'intérêt d'un lectorat peul avide de tout ce qui touche à sa culture. Le cas peul démontre que la motivation⁴² et la culture sont des éléments clés dans la réussite des programmes de post-alphabétisation. De ce point de vue, la littérature, en tant que produit culturel, a un rôle majeur à jouer dans l'éradication de l'analphabétisme de retour. Et ce d'autant plus qu'elle comprend une dimension sociale évidente. Les difficultés de l'édition en langues nationales – dont nous n'avons traité ici qu'un aspect⁴³ – sont d'autant plus importantes à identifier et à résoudre que ce secteur en plein développement⁴⁴ est indispensable à une démocratisation réelle de l'éducation. Encourager la création littéraire dans les langues africaines, c'est donc aussi participer au développement.

42. Rares sont les études portant sur le lectorat et la réception des textes.

43. L'amélioration de la distribution et de l'accès à ces textes au plus grand nombre reste l'un des principaux défis.

44. Comme l'atteste l'existence récente d'un *Projet de renforcement de l'environnement lettré et de l'édition en langues nationales au Sénégal, Gambie et Guinée Conakry* mis en place par l'UNESCO en 2005. Ce projet est une application directe de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001). Il est destiné à soutenir les efforts des professionnels du livre, et à appuyer la réforme du système éducatif engagée par ces États qui s'ouvrent progressivement aux différentes langues nationales. L'adoption par l'UNESCO de la convention sur « la protection et la diversité des expressions culturelles », le 20 octobre 2005, permet d'espérer un recentrage sur la culture des individus dans les programmes de développement.

Bibliographie

- BOURLET Mélanie, 2005, La littérature peule contemporaine : caractéristiques et enjeux, in *Études littéraires africaines* 19, (Paris), p. 34-42.
- D.A.E.B (Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base), 2001, *Répertoire des manuels d'éducation de base non formelle*, Dakar, 199 p.
- DIAGNE C. A, COLY G. P, THIANE A., 2002, *Évaluation de l'édition d'ouvrages en langues nationales*, PAPA, Dakar, 82 p.
- D.P.L.N (Direction de la promotion des langues nationales), 2001, *Projet de document de politiques éditoriales en langues nationales*, Dakar, 57 p.
- ESCARPIT Robert, 1970, Littérature et développement, in *Le littéraire et le social*, Paris, Flammarion, 315 p.
- FAGERBERG-DIALLO Sonja, 1995, Milk and Honey : Developing written literature in Pulaar, *Yearbook of Comparative and General Literature* 43, Indianapolis, Indiana University Press.
- , 2002, « Apprendre à lire m'a réveillée ! » : Motivations et contraintes de l'apprentissage de la lecture en pulaar (Sénégal), in *Éducation des adultes et développement* 58, Bonn, IIZ DVV, p. 54-71.
- HUMERY Marie-Ève, 1997, *Facteurs et enjeux du développement écrit d'une langue africaine : le cas du mouvement pulaar au Sénégal (1960-1996)*, Mémoire de D.E.A. d'Études africaines, Paris, Université de Paris I.
- MADDEN Nora K., 1990, *La motivation dans l'alphabétisation en pulaar au Sénégal*, Rapport ENDA/MSID, Dakar, 45 p.
- MOHAMADOU Aliou, 2000, Nouvelles tendances en littérature peule : présentation de cinq auteurs *haal-pulaar*, in BAUMGARDT Ursula et BOUNFOUR Abdallah (éd.), *Panorama des littératures africaines. États des lieux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, p. 77-92.
- MOURALIS Bernard, 1984, *Littérature et développement : Essai sur le statut, la fonction et la représentation de la littérature négro-africaine d'expression française*, Silex, Paris, p. 2-7.
- , 2005, Littérature et développement : des concepts aux œuvres littéraires, in *Littérature et Développement*, *Notre Librairie*, n°157 (janvier-mars).
- PRINZ Manfred, 1996, *L'Alphabétisation au Sénégal*, Paris, L'Harmattan, 245 p.

WONE Daouda, 2001, *Étude du marché du livre en pular en vue du renforcement du partenariat avec les revendeurs des produits de ARED établis dans la zone de Dakar*, ENEA, Dakar, 94 p.

La qualité de l'édition de la littérature de jeunesse au Burkina Faso

Henry TOURNEUX¹

Comme le montre bien Mélanie Bourlet dans le chapitre précédent, il ne suffit pas de donner aux adultes alphabétisés de la littérature utilitaire (notices techniques, manuels, etc.) pour combler leurs attentes et leurs besoins en lecture. Je dirai de la même façon, concernant les enfants scolarisés en français, qu'il ne faut pas se contenter de leur fournir des manuels scolaires visant à leur permettre d'acquérir les connaissances prévues par les programmes officiels² ; il est important de mettre aussi à leur disposition une littérature de fiction, adaptée à leur âge et à leurs compétences linguistiques. Une telle littérature existe dans tous les pays d'Afrique francophone. Si elle veut remplir son but, elle doit être attractive, non seulement par son contenu, mais aussi par sa forme matérielle.

-
1. LLACAN - CNRS (Villejuif, France) / IRD (Maroua, Cameroun). Le présent chapitre repose sur une recherche effectuée en 2004-2005 sur des crédits de l'Agence universitaire de la Francophonie (Réseau Littératures d'enfance) dans le cadre du projet sur *La production littéraire pour enfants au Burkina Faso : rapport entre l'oralité et l'écriture et l'utilisation de l'oralité comme support pédagogique*, dirigé par Alain-Joseph SISSAO, chercheur à l'Institut des Sciences des sociétés du CNRST (Ouagadougou). Une version fortement abrégée en a été publiée dans TOURNEUX Henry 2005, Note sur l'édition de la littérature de jeunesse au Burkina Faso, *Études littéraires africaines* 20, p. 57-58.
 2. Il ne faudrait pas imaginer pourtant que tous les élèves d'Afrique francophone et du Burkina Faso en particulier, disposent réellement de manuels scolaires. Nous avons même vu des situations où les maîtres eux-mêmes n'avaient pas les ouvrages qu'ils étaient censés enseigner (cf. TOURNEUX Henry et IYÉBI-MANDJEK Olivier 1994, *L'École dans une petite ville africaine, Maroua (Cameroun) : L'enseignement en milieu urbain multilingue*, Paris, Karthala, 336 p. D'où une recommandation qui a été faite, pour améliorer la qualité de l'enseignement, de veiller à ce que les élèves et les maîtres disposent des manuels qui sont à leur programme.

Pour l'instant, nous nous intéresserons uniquement à la qualité matérielle du livre, sans porter de jugement sur son contenu.

Les pages qui suivent reposent sur l'examen de la littérature qui était disponible en librairie au Burkina Faso (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) au début du mois de décembre 2004. Bien d'autres titres ont été diffusés antérieurement, mais ils ont complètement disparu des circuits de distribution. Dans le cours de l'article, les numéros entre parenthèses renvoient à la bibliographie numérotée figurant *in fine*.

À qui s'adressent les petits ouvrages retenus ?

La qualification de « littérature de jeunesse » n'est pas toujours aisée à attribuer. Certains titres ou sous-titres indiquent clairement qu'ils s'adressent aux enfants (2, 4, 6, 9, 11). Dans d'autres cas, la collection dans laquelle figurent les livres est spécialement destinée aux enfants (5, 7, 8). Pour les autres (1, 3, 10, 12, 13, 14, 15, 16), on peut penser, d'après leur format et leur contenu, qu'ils peuvent convenir aux enfants ou aux jeunes lecteurs, sans exclure nécessairement un lectorat adulte. Le volume d'A.-J. Sissao (10), bien qu'appartenant à une collection dont le lectorat visé n'est pas spécialement celui des enfants, précise clairement, en quatrième page de couverture, à quelles tranches d'âge s'adressent plus particulièrement les divers ensembles de contes qu'il contient.

Dix des volumes répertoriés ressortissent au genre « conte », cinq au genre « nouvelle », un au genre « poésie » et un dernier (17) à la bande dessinée. Nous ne nous attarderons pas sur cette bande dessinée isolée, qui émane d'un Projet (Réseau national de lutte anti-corruption), et dont le dessin est assez quelconque.

Certains de ces ouvrages forment une collection ; c'est le cas des volumes (2, 9, 11), des Éditions de la Muse, des petits albums autoédités de Moussa Konaté, dont un seul a été trouvé en librairie (7), et de deux volumes publiés à l'étranger (8, 10). Les volumes (15, 16) ont une présentation homogène, sans pour autant appartenir à une collection, puisqu'ils ont été réalisés dans le cadre d'une mission catholique.

La première catégorie (livres destinés clairement aux enfants par leurs titres) donne parfois des indications sur l'âge de lecture préconisé (6). Cette indication est portée sur la couverture (première page, ou quatrième page) pour les ouvrages (5, 7).

Précisons encore que deux des volumes recensés sont bilingues (français/arabe, pour le numéro 8, et français/*moore* pour le numéro 14).

Présentation des volumes du point de vue éditorial

Il est important que chaque livre puisse être aisément identifié et que sa présentation réponde à des normes minimales. La page de couverture a pour objectif d'attirer le client. Elle doit donc être lisible et esthétique. Les références (13, 15) ne répondent pas à cette exigence de lisibilité. L'aspect esthétique relève d'une évaluation plus subjective. Je reprocherai cependant à la couverture de (4) d'être exagérément chargée, au point que l'on n'arrive pas à savoir quel est exactement le titre du volume (est-ce « La nuit des tout-jeunes », qui apparaît en haut de page, sous le nom de l'auteur, ou « Le cheval à la bouse³ d'or », qui est mis en exergue dans un rectangle à fond jaune ?)

On s'attend aussi à trouver en page 1 un faux-titre, qui annonce le titre sous une forme simplifiée. En page 2 doit être indiqué le numéro d'ISBN (*International Standard Book Number*), qui est une étiquette indispensable pour le catalogage international de l'ouvrage, et la date d'édition. La page 3 doit être consacrée au titre ; c'est elle qui fait foi dans les bibliographies (et non la couverture, contrairement à ce que l'on croit généralement). Il faut donc veiller à ce que le nom de l'auteur, le titre et les sous-titres éventuels, ainsi que le nom de l'éditeur (ou des éditeurs) et le lieu (ou les lieux) d'édition y figurent.

Le tableau ci-dessous permet de constater que seulement deux des ouvrages réalisés au Burkina (les numéro 2 et 3) s'approchent de ces exigences de base, mais qu'aucun ne les satisfait entièrement.

3. C'est sans doute une première dans la littérature de langue française que d'attribuer le nom de « bouse » au crottin de cheval.

Le référencement des ouvrages examinés⁴

	<i>faux-titre</i>	<i>titre</i>	<i>lieu</i> ⁵	<i>éditeur</i>	<i>ISBN</i>	<i>BF</i> ⁶
01	-	-	-	-	-	+
02	-	+	-	+	-	+
03	-	+	+	+ ⁷	+ ⁸	+
04	+	+	-	+	+	+
05	+	+	+	+	+	-
06	-	+	-	-	-	+
07	-	-	-	-	-	+
08	-	+	+	+	+	-
09	-	+	-	+	-	+
10	+	+	+	+	+	-
11	-	+	-	+	-	+
12	-	-	-	-	-	+
13	-	+	-	-	-	+
14	-	+	+	+	-	?
15	-	+	+ ⁹	+	-	+
16	-	+	+ ¹⁰	+	-	+

Les formats des livres présents sur le marché sont très (trop) divers, comme on le voit dans le tableau ci-dessous, et la dimension des marges (que l'on peut obtenir en soustrayant l'empagement du format) est parfois très insuffisante (voir les numéros 12 et 13, par exemple).

La densité des pages est aussi très variable (voir ci-dessous le nombre de signes par page, qui est une indication approximative de cette densité).

-
4. Les signes plus (+) et moins (-) indiquent respectivement la présence ou l'absence de l'élément figurant en intitulé de colonne.
 5. Lieu d'édition (distinct éventuellement du lieu d'impression).
 6. Dans cette colonne, j'indique si le livre est fabriqué au Burkina (+) ou à l'étranger (-).
 7. Le nom de l'éditeur est indiqué sur la première page de couverture et sur le dos seulement.
 8. L'ISBN est donné en quatrième page de couverture seulement.
 9. L'éditeur et le lieu d'édition sont indiqués sur la première page de couverture seulement.
 10. L'éditeur et le lieu d'édition sont indiqués sur la première page de couverture seulement.

Le record est atteint par le numéro 14 (bilingue français / *moore*) dont la partie française est de lecture pénible.

Format des ouvrages

	<i>format</i>	<i>empagement</i>	<i>signes/page</i>	<i>pages</i>
01	15 x 21	13 x 19	2 180	32
02	13,5 x 20,7	10 x 17,5	1 200	40
03	12 x 19,3	8,5 x 16,5	1 300	168
04	13,5 x 21	10,5 x 17	1 360	128
05	12 x 18,7	9 x 16	1 560	40
06	15 x 21	12 x 19,5	1 360	88
07	14 x 18	12,5 x 16,5	300	24
08	11 x 17	9 x 15	460	24
09	13,5 x 21	10 x 17,5	1 160	20
10	13 x 20	9 x 16,5	1 730	160
11	13,5 x 21	10 x 17,5	1 220	40
12	11 x 17,8	8 x 16,5	— ¹¹	72
13	15 x 21	13 x 19	2 570	102
14	15 x 20,5	12 x 20	2 830	80
15	14,8 x 21	9,8 x 17	1 780	48
16	14,8 x 21	9,8 x 17	1 780	44

Mode de fabrication

Dix des ouvrages (on devrait plutôt dire « opuscules » pour la majorité d'entre eux, puisque peu atteignent les 120 pages) fabriqués localement sont assemblés au moyen de deux ou trois agrafes métalliques. Le procédé n'est pas très recommandé pour des livres destinés aux enfants, qui passeront de mains en mains et subiront probablement quelques mauvais traitements. Notons que le numéro 13 est assemblé de la meilleure manière qui soit (brochage avec cahiers cousus).

11. Cet opuscule contient de courts poèmes dont les lignes sont centrées.

	<i>assemblage</i>	<i>fabrication locale</i>
01	agrafes	oui
02	agrafes	oui
03	pages coupées/collées	oui
04	pages coupées/collées	oui
05	cahier cousu	non (Togo)
06	agrafes	oui
07	agrafes	oui
08	cahier cousu	non (Tunisie)
09	agrafes	oui
10	cahiers rognés/collés	non (France)
11	agrafes	oui
12	agrafes	oui
13	cahiers cousus	oui
14	agrafes	?
15	agrafes	oui
16	agrafes	oui

Prix de vente et rapport quantité / prix

Les prix de vente s'échelonnent entre 250 francs CFA (0,38 euros) pour les numéros 15 et 16, et 8 950 francs (13,64 euros) pour le numéro 10. Le premier prix n'est pas tenable, commercialement parlant ; il n'a pu être pratiqué que parce que ces livrets ont été fabriqués dans un cadre entièrement subventionné (mission catholique), qu'ils appartiennent à un ancien stock qui n'a pas été réévalué après la dévaluation du franc CFA. Le deuxième prix est élevé dans l'absolu, bien qu'il soit inférieur de près de 15 % au prix que l'éditeur (Karthala) pratique sur le marché du Nord (16 euros).

Le prix du livre par page s'échelonne entre 5,20 francs CFA (15) et 62,50 (8). On voit ainsi qu'un livre, qui peut apparaître bon marché dans l'absolu, peut être cher en réalité vu son coût de page. Si l'on prend en compte le nombre de signes (approximatif) contenu dans chaque page, on constate que ce même numéro 8 bat tous les records ; il faut cependant reconnaître que la faible quantité de texte de ce petit volume est complétée par une grande illustration (assez médiocre, en couleur, sur papier glacé).

	<i>prix de vente francs CFA / euros</i>		<i>prix/page en CFA</i>	<i>prix pour 1 000 signes</i>
01	1 000	1,52	31,25	14,33
02	600	0,91	15,00	12,50
03	2 750	4,19	16,37	12,60
04	3 000	4,57	23,43	17,22
05	1 500	2,29	37,50	24,03
06	2 000	3,05	22,72	16,70
07	500	0,76	20,83	69,43
08	1 500	2,29	62,50	135,86
09	600	0,91	30,00	25,86
10	8 950	13,64	55,93	32,32
11	600	0,91	15,00	12,29
12	2 000	3,05	27,77	———
13	2 000	3,05	19,60	7,62
14	1 815	2,77	22,68	8,01
15	250	0,38	5,20	2,92
16	250	0,38	5,68	2,92

Dans le tableau suivant, nous avons classé les ouvrages d'après trois critères (prix de vente, prix de la page, prix du millier de signes, le tout en francs CFA), en partant du moins cher (rang 1) au plus cher (rang 16). On constate que les ouvrages fabriqués à l'étranger (5, 8, 10) se retrouvent dans le peloton de tête pour le coût par page.

Classement des ouvrages par prix

<i>rang</i>	<i>numéro de l'ouvrage</i>		
	<i>prix de vente</i>	<i>prix par page</i>	<i>prix pour 1 000 signes</i>
1	15	15	15
2	16	16	16
3	07	02	13
4	02	11	14
5	09	03	11
6	11	13	02
7	01	07	03
8	05	14	01
9	08	06	06
10	14	04	04

rang	numéro de l'ouvrage		
	prix de vente	prix par page	prix pour 1 000 signes
11	06	12	05
12	12	09	09
13	13	01	10
14	03	05	07
15	04	10	08
16	10	08	Note ¹²

Conclusion

L'offre de littérature nationale destinée à la jeunesse, au Burkina Faso, n'est pas négligeable, mais elle souffre principalement de l'absence de véritables éditeurs nationaux (au sens de l'anglais *editor*, à distinguer de *publisher*), que dénote le non-respect des normes minimales de présentation d'un ouvrage ainsi que l'abondance des fautes de grammaire et des fautes typographiques qu'on y relève souvent¹³. Les maisons d'édition (*publishers*) sont aussi rares : elles naissent et meurent rapidement, en fonction des soutiens institutionnels extérieurs ponctuels qu'elles

-
12. Le numéro 12, contenant des poèmes présentés en versets centrés sur la page, n'a pas été classé selon ce critère.
 13. À titre d'exemple, le volume (1) contient, page 8, 3 fautes typographiques (absence de trait d'union) et 3 fautes d'orthographe. Toujours dans ce petit volume, le sous-emploi du pronom de reprise entraîne des lourdeurs d'expression (répétition fréquente du même mot ou du même syntagme). Toutes choses qu'une relecture professionnelle aurait éliminées. Dans le volume (7), on compte 3 fautes en 8 lignes à la page 12. Dans le volume (3), pourtant relativement bien fait, les dialogues sont marqués par un trait d'union, au lieu d'un tiret cadratin. Dans le volume (6), ce qui est présenté comme étant des dialogues contient souvent aussi de la narration (absence d'alinéa pour retourner à la narration) et ces dialogues sont en retrait de 3 cm par rapport au bord gauche de l'empagement, ce qui est tout à fait excessif. Dans le livret (8), on relève des choix lexicaux contestables (« bouffer » au lieu de « manger », « halter » au lieu d'« arrêter »). Dans (9), les deux premières pages ne sont pas comptées dans la pagination ; dans (11), ce sont les quatre premières. Dans le petit volume de poésie (12), certains titres de parties se trouvent placées en pages paires (pages de gauche), générant des pages impaires (droites) blanches. Dans le volume de contes (13), qui en est à sa deuxième édition, on trouve des problèmes de concordance des temps (par exemple : « Si mon fils se faisait dévorer, qu'allais-je devenir [...] » p. 74). Etc.

reçoivent. Actuellement, dans le domaine de la littérature générale, on voit des auteurs créer leurs propres maisons d'édition afin de pouvoir s'auto-publier facilement, et dans l'espoir d'en tirer des bénéfices plus importants.

Au Burkina Faso, comme dans tous les autres pays francophones d'Afrique, le livre est toujours considéré comme un produit de luxe et, malgré les efforts des maisons d'édition nationales, parfois aidés par des institutions internationales, il demeure inaccessible au plus grand nombre. L'école, peut-être trop focalisée sur les programmes, n'a pas su non plus créer de lectorat populaire.

D'un point de vue strictement matériel, on constate que le mode d'assemblage le plus répandu, à savoir l'agrafage, limite le nombre de feuillets possible et ne permet pas de faire de véritables livres. La qualité du papier utilisé est bonne. En revanche, l'illustration, quand il y en a, est généralement de piètre qualité et ressemble à de mauvais dessins d'enfants effectués par des adultes (mis à part les volumes 5, 15, 16). Du point de vue des genres représentés, conte ou nouvelle, (cette dernière étant baptisée un peu pompeusement « roman » par les auteurs), l'intention d'édification est manifeste. Le volume (6) de Clémentine Ilboudo, l'affiche d'ailleurs sans ambiguïté en quatrième page de couverture : « Ce roman peut servir de référence morale pour les enfants d'une société qui se veut prévoyante et responsable ». Il reste à développer une littérature peut-être plus ludique, susceptible de gagner un lectorat qui n'a pas forcément envie de lire uniquement des ouvrages à visée moralisatrice. La création de collections, à l'instar de ce qu'ont fait modestement les Éditions de la Muse¹⁴, est certainement une bonne façon de fidéliser un lectorat et de gagner en visibilité dans les librairies.

Par ailleurs, dans l'esprit des auteurs, comme dans celui des acheteurs probablement, on associe généralement « livre pour la jeunesse » avec « livre illustré ». Pourquoi pas, mais en ce cas, il faut faire appel à de vrais dessinateurs et ne pas se contenter de n'importe quel croquis bancal et laid.

Il apparaît clairement qu'une politique de soutien massif de la « Francophonie » à l'édition du livre de jeunesse (et du livre en général) doit être poursuivie de manière durable. Ce soutien inclut la formation de professionnels du livre (éditeurs, correcteurs, chefs de fabrication, maquetistes, etc., les imprimeurs se trouvant déjà sur place), et l'aide à la création d'une (ou de plusieurs) véritable(s) maison(s) d'édition. Cela

14. Ces éditions n'ont qu'une existence nominale actuellement et ne publient plus rien pour la jeunesse depuis plusieurs années.

permettrait de produire localement des livres de meilleure qualité qui pourraient prétendre accéder aux marchés des pays voisins, et, pourquoi pas, aux marchés du Nord. Sur un autre plan, les livres fabriqués au Nord devraient pouvoir être disponibles plus facilement, la question du coût du transport et de la douane annulant tous les efforts que les éditeurs du Nord peuvent consentir pour réduire leurs prix à destination du Sud.

Les auteurs de renommée internationale, qui font l'essentiel de leurs ventes à l'étranger, devraient aussi être sollicités pour fournir des textes destinés à la jeunesse. Cela contribuerait à redorer l'image de la littérature de jeunesse, qui trop souvent a des airs de parent pauvre. La lecture générant parfois l'envie d'écrire, nul doute que l'on verrait alors fleurir de nouvelles générations d'écrivains. La même chose est à souhaiter pour les langues nationales.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages étudiés

- (01) ABOUBACAR D. Coulibaly, *s.d.*, *Contes et Légendes*, *s.l.*, 32 p. [illustrations signées K.S. Gringo].
- (02) BARRO Mamadou, 1994, *Le Cahier de souvenirs*, Littérature enfantine (roman), illustré par M'pa Léonard Palm, *s.l.* (Ouagadougou), Éditions La Muse, 40 p.
- (03) HIEN Ansomwin Ignace, (imprimé en mars 1995), *Le Conte de la Volta noire : Contes dagara, corpus II*, illustré par M'pa Léonard Palm, *s.l.* (Ouagadougou), Éditions G.T.I., 168 p., (ISBN 2-911740-00-9).
- (04) HIEN Ansomwin Ignace, 1999, *La nuit des tout-jeunes : Contes pour enfants, Volume 2, Le Cheval à la bourse d'or : Contes dagara*, illustrés par Roger Nacoulma, *s.l.* (Ouagadougou), Éditions G.T.I., 128 p. (ISBN 2-911740-09-2).
- (05) HIEN Ansomwin Ignace, 2001, *Je veux la lune*, Roman, illustré par Taofik Aoro, Éditions Haho, Ganndal, G.T.I. ; Lomé, Conakry, Ouagadougou, 40 p.
- (06) ILBOUDO Clémentine, *s.d.*, *Robert ou l'enfant modèle*, Roman pour enfants (de 12 ans et plus), Collection Clem-Elo, (illustré par O. Willy et P.W.P.), Ouagadougou, imprimé par General Express Service, 88 p.

- (07) KONATÉ Moussa, 1998, *Les Trois chiots et leur mère ou les devoirs des enfants*, illustré par Konaté Moussa, Ouagadougou, Imprimerie nationale, 24 p.
- (08) (KONATÉ Moussa), s.d., *Le Caïman, le Chasseur et le Lièvre*, (traduit en arabe par Nefla Dhab, illustré par Konaté-Akkari), Conte burkinabé, coll. « grain de sésame », Sidi Bou Saïd (Tunisie), Alyssa-Juniors, 24 p. (ISBN 9973-758-27-7).
- (09) SANOU Fatoumata, 1994, *Tiiga*, Littérature enfantine (roman), illustré par M'pa Léonard Palm, s.l. (Ouagadougou), Éditions La Muse, 20 p.
- (10) SISSAO Alain-Joseph, *Contes du pays des Moose, Burkina Faso*, Paris, Karthala - Éditions UNESCO, 160 p. (ISBN 2-84586-223-7 / 92-3-203829-3).
- (11) SOME Firmin, 1994, *Elsa mon amie*, Littérature enfantine (roman), illustré par M'pa Léonard Palm, s.l. (Ouagadougou), Éditions La Muse, 40 p.
- (12) TAMINI Dofini Wotuen, s.d., *Saisons de jeunesse, s.l.*, imprimé par F.G.Z. Trading, Ouagadougou, 72 p.
- (13) Tiendrebeogo / OUEDRAOGO Marie Bernadette, s.d. (2001), *Les Contes du terroir*, 2^e édition, illustré par Rodrigue Tapsoba, s.l. (Ouagadougou), Auto-édition, imprimé sur les presses de l'imprimerie des Éditions Sidwaya, 102 p.
- (14) UNION NAMANEGBZĀNGA DES GROUPEMENTS VILLAGEOIS DE TANLILI, 2003, *Les Tresses de la pintade*, INADES-Formation Burkina, Ouagadougou, 80 p., (Dépôt légal n° 203-48 mars 2003).
- (15) X, s.d. (1982), *Quand les animaux parlaient, Contes africains (1)*, [contes recueillis par Marcel GUILHEM et François-Xavier SANON, mis en français fondamental par Ivana COSSAR, illustrés par François Veyrié], Bobo-Dioulasso, Service pour l'Alphabétisation, 48 p.
- (16) X, s.d. (1982), *Quand les animaux parlaient, Contes africains (2)*, [contes recueillis par Marcel GUILHEM et François-Xavier SANON, mis en français fondamental par Ivana COSSAR, illustrés par François Veyrié], Bobo-Dioulasso, Service pour l'Alphabétisation, 44 p.

Bande dessinée

- (17) REN-LAC, scénario de Noraogo SAWADOGO, *Kouka*, Bande dessinée pour enfants, n° 3, illustré par Anatole Kiba, Ouagadougou, imprimé par FGZ-Trading, 16 p. (y compris la couverture).

Abréviations

%	pourcentage, pour cent	p.	page(s)
dir.	sous la direction de	qqn	quelqu'un
éd.	éditeur(s)	réimpr.	réimpression
fasc.	fascicule	<i>s.d.</i>	sans date de publication
infér.	inférieur(es)	<i>s.l.</i>	sans lieu d'édition
L 1	langue première	<i>s.n.</i>	sans nom d'auteur
L 2	langue seconde	<i>sqq.</i>	et (pages) suivantes
litt.	littéralement	supér.	supérieur(es)
<i>ms.</i>	manuscrit	vol.	volume(s)
<i>op. cit.</i>	ouvrage cité		

Table des sigles et des acronymes

ABFM	American Board of Foreign Mission
ACCT	Agence de coopération culturelle et technique (Paris) [devenue OIF]
ACDI	Agence canadienne pour le développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFNOR	Association française de normalisation
AFVP	Association française des volontaires du progrès
AGR	Activités génératrices de revenus (Côte d'Ivoire)
ALFAA	Méthode d'apprentissage /enseignement de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales (Burkina)
ARED	<i>Associates in research and education for development</i> (Sénégal)
ARP	Association pour la renaissance du <i>pulaar</i> (Sénégal)
ASA	American Standards Association
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
AUPELF-UREF	Association des universités partiellement ou entièrement de langue française / Université des réseaux d'expression française [devenue AUF]
BF	Burkina Faso
BMCE	Banque marocaine du commerce extérieur
BTML	Bases de données terminologiques multilingues
CAF	Comité d'attribution de fonds (Côte d'Ivoire)
CASAS	Centre for advanced studies of African society (Le Cap, Afrique du Sud)
CCE	Commission des communautés européennes
CEFRAP	Centre d'études, de formations et de réalisations agropastorales (Burkina Faso)
CEP	Certificat d'études primaires
CERASA	Centre d'études, de recherche et d'action solidaire avec l'Afrique
CERLESHS	Centre d'études et de recherche en Lettres, Sciences humaines et sociales (Burkina Faso)
CFC	Common Fund for Commodities
CIES	Centro informazione e educazione allo sviliuppo
CM	Cours moyen
CNAL	Comité national d'alphabétisation (Côte d'Ivoire)
CNRS	Centre national de la recherche scientifique (France)
CNRST	Centre national de la recherche scientifique et technologique (Burkina Faso)
CODESRIA	Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (siège à Dakar, Sénégal)

- CODIV Comité de développement inter-villageois (Côte d'Ivoire)
 CP Cours préparatoire
 CRDI Centre de recherches pour le développement international
 CREDU Centre de recherche, d'échanges et de documentation universitaire (Nairobi, Kenya ; devenu IFRA)
 DAEB Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base (Sénégal)
 DEA Diplôme d'études approfondies
 DESA Direction de l'extrascolaire et des activités coopératives (Côte d'Ivoire)
 DIN Deutsches Institut für Normung
 DPLN Direction de la promotion des langues nationales (Sénégal)
 EB Éducation bilingue
 ECDPM European Centre for Development Policy Management
 Centre européen pour la gestion des politiques de développement
 EHES École des hautes études en sciences sociales (Paris)
 ENDA Environnement et développement (du tiers monde)
 ENEA École nationale d'Économie appliquée (Sénégal)
 ENEP École nationale des enseignants du primaire (Burkina)
 EPT Éducation pour tous
 FAC Fonds d'aide et de coopération (France)
 FEB Fédération des éleveurs du Burkina Faso
 FEDECO Fédération des comités de développement intervillageois (Côte d'Ivoire)
 FNAA Fonds national d'appui à l'alphabétisation (Côte d'Ivoire)
 FNUAP Fonds des Nations unies pour la population
 Frelimo Front de libération du Mozambique
 FTS Formation technique spécifique (Burkina Faso)
 GERICO Gestion de la résistance aux insecticides chez les ravageurs du cotonnier en Afrique de l'Ouest (Ministère français des Affaires étrangères)
 GTV-Ouest Gestion de terroirs villageois-Ouest (Côte d'Ivoire)
 IDC Initiatives de développement communautaire (Côte d'Ivoire)
 IFAN Institut fondamental d'Afrique noire (Dakar)
 IFAS Institut français d'Afrique du Sud
 IIED *International Institute for Environment and Development*
 IFRA Institut français de recherche en Afrique
 IIZ DVV Institut für internationale Zusammenarbeit des deutschen Volkshochschul-Verbandes
 ILA Institut de Linguistique appliquée (Côte d'Ivoire)
 ILCAA Institut des langues et cultures d'Asie et d'Afrique (Tokyo, Japon)
 INADES Institut africain de développement économique et social

INALCO	Institut national des langues et civilisations orientales (Paris)
INDE	Instituto nacional de desenvolvimento da educação (Mozambique)
INE	Instituto nacional de estatísticas (Mozambique)
INSS	Institut des Sciences des sociétés (Burkina Faso)
IRD	Institut de recherche pour le développement (France)
ISO	International Standard Organization
ISOLA	International Society for Oral Literature in Africa
IULA	Institut universitari de lingüística aplicada (Barcelone, Espagne)
LAGSUS	Language, Gender, and Sustainability Langue, genre et développement durable (Côte d'Ivoire)
LLACAN	Langage, langues et cultures d'Afrique noire (Villejuif)
LTT	Linguistique, terminologie, traduction
MEBA	Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (Burkina)
MEN-C	Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture (Burkina)
MESSRS	Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (Burkina)
MINED	Ministério da Educação e Cultura (Mozambique)
MSID	Minnesota Studies in International Development
NELIMO	Núcleo de estudos das línguas moçambicanas
NTIC	Nouvelles technologies pour l'information et de la communication
OIF	Organisation internationale de la francophonie
ONEPAFS	Office national pour l'éducation permanente et l'alphabétisation fonctionnelle et sélective (Burkina Faso)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies
OSEO	Œuvre suisse d'entraide ouvrière
OUA	Organisation de l'unité africaine
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief
PAPA	Programme d'appui au plan d'action (Sénégal)
PAPF	Projet d'alphabétisation priorité femmes (Sénégal)
PDES	Projet de développement de l'élevage du Soum (Burkina Faso)
PEI	Projet École intégrée (Côte d'Ivoire)
PEMA	Programme expérimental d'alphabétisation (Côte d'Ivoire)
PNDEF	Plan national de développement de l'éducation et de la formation (Côte d'Ivoire)
PNUD	Programme des Nations unies pour le Développement
PPA	Projet pilote d'alphabétisation (Côte d'Ivoire)
PRAESA	Project for the Study of Alternative Education in South Africa

- PROPELCA Programme de recherches opérationnelles pour l'enseignement des langues du Cameroun
- PUF Presses universitaires de France
- PUL Presses universitaires de Lyon (France)
- PUO Presses universitaires de Ouagadougou (Burkina Faso)
- QI quotient intellectuel
- RENAMO Résistance nationale mozambicaine
- REN-LAC Réseau national de lutte anti-corruption (Burkina Faso)
- RIFAL Réseau international francophone d'aménagement linguistique
- SAA Service autonome de l'alphabétisation (Côte d'Ivoire)
- SAFOD Société africaine pour l'éducation et la formation pour le développement
- SDN Société des Nations
- SIL Société internationale de linguistique (siège aux États-Unis)
- TFLQ Trésor de la langue française du Québec (Canada)
- UEESO-CI Union des Églises évangéliques du sud-ouest de la Côte d'Ivoire
- UFR Unité de formation et de recherche
- UMR Unité mixte de recherche
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNICEF United Nations Children's Fund
- UNISA University of South Africa

Table des matières

Introduction.....	9
1. Politique linguistique et Union africaine Mamadou Lamine SANOGO.....	19
2. Language as a key to understanding development from a local perspective. A case study from Ivory Coast par Thomas BEARTH.....	35
3. La terminologie culturelle : points de repère par Marcel DIKI-KIDIRI.....	117
4. La place des langues et cultures locales dans un projet de développement par Anne-Marie DAUPHIN-TINTURIER.....	135
5. La communication en temps de crise dans un projet de gestion de ressources naturelles par Joseph BAYA.....	153
6. Langues nationales et efficacité de la formation technique des paysans du Burkina Faso par Issa DIALLO.....	171
7. Nous voulons « connaître papier », ou l'engouement de la femme toura pour l'alphabétisation en langue locale par Lydie Vé KOUADIO.....	185
8. Langue maternelle et scolarisation au Maroc par Alain BENTOLILA.....	211
9. Mozambique : vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue par Michel LAFON.....	217
10. Une recherche-action en éducation multilingue au Burkina Faso..... par Norbert NIKIÈMA	251
11. Littératures en langues africaines et développement : l'exemple peul au Sénégal et en France par Mélanie BOURLET.....	277
12. La qualité de l'édition de la littérature de jeunesse au Burkina Faso par Henry TOURNEUX.....	293
Table des sigles et acronymes.....	305

Achévé d'imprimer en janvier 2009
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy
Dépôt légal : janvier 2009
Numéro d'impression : 901173

Imprimé en France

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®

Depuis le rapport de la Banque mondiale sur le développement (2004), la réussite ou l'échec des projets se voient explicitement corrélés au degré d'implication des populations « pauvres » concernées dans le processus de prise de décision relatif à leur mise en œuvre. Il est donc capital de se demander en quelles langues ces « pauvres » peuvent faire entendre leur voix. Généralement, la pauvreté s'accompagne de ce que l'on peut appeler une « dépendance communicationnelle », accentuée par la fragmentation linguistique due au fort multilinguisme de la plupart des pays africains. Cette dépendance n'affecte pas uniquement les groupes linguistiques très minoritaires ; elle reflète la marginalisation de toutes les langues africaines par rapport aux langues officielles d'origine européenne.

Si la maîtrise des ressources communicationnelles constitue un critère essentiel pour la durabilité du développement local, comment peut-il se faire que la question linguistique en général, et la langue localement principale en particulier (celle que la communauté locale emploie le plus), soient ignorées ou voient leur rôle minimisé, comme le démontre le silence qu'observent sur ce sujet les spécialistes de la communication pour le développement ainsi que la majorité des sociologues de l'éducation ?

Deux positions se font face lorsqu'il s'agit de résoudre le problème de la fragmentation linguistique. La première recommande d'employer une langue qui transcende cette fragmentation ; ce peut être la langue léguée par la colonisation, ou une langue africaine véhiculaire – les tenants du panafricanisme vont même jusqu'à prôner l'emploi d'une seule langue africaine à l'échelle du continent. L'autre option est celle de la durabilité communicationnelle, qui implique la maîtrise locale des questions d'intérêt local, exprimée par l'usage d'une langue locale ; elle implique également l'égalité en matière de communication et l'égalité dans l'accès à l'information. Si les experts admettent d'emblée la première option (n'allant toutefois pas jusqu'à préconiser l'emploi d'une langue véhiculaire africaine, en général), ils écartent *a priori* la seconde, qui les dépouillerait de leur pouvoir linguistique.

L'écoute des « pauvres » dans leur propre langue et suivant leur propre code culturel, permet une nouvelle compréhension des problèmes que leur cause la fragilité de leurs conditions de vie ; elle permet encore de comprendre leur réactivité d'un point de vue englobant (holistique) et non pas sectoriel (purement technique).

Henry Tourneux est directeur de recherche au CNRS (LLACAN, Langage, langues et cultures d'Afrique noire, UMR 8135 CNRS-INALCO), mis à disposition de l'Institut de recherche pour le développement (IRD) au Cameroun, dans l'UR « Acteurs et systèmes de santé en Afrique ». Les contributeurs du volume (Joseph Baya, Thomas Bearth, Alain Bentolila, Mélanie Bourlet, Anne-Marie Dauphin-Tinturier, Issa Diallo, Marcel Diki-Kidiri, Michel Lafon, Norbert Nikiéma, Mamadou Lamine Sanogo, Lydie Vé Kouadio) ont tous une expérience directe de recherche pour le développement dans le domaine des langues et de la culture.

Dictionnaires et langues

Collection dirigée par Henry Tourneux



9 782845 869851

ISBN : 978-2-84586-985-1